

TEATER FÖR BARN

Tre åldersgruppers upplevelser
av professionell teater



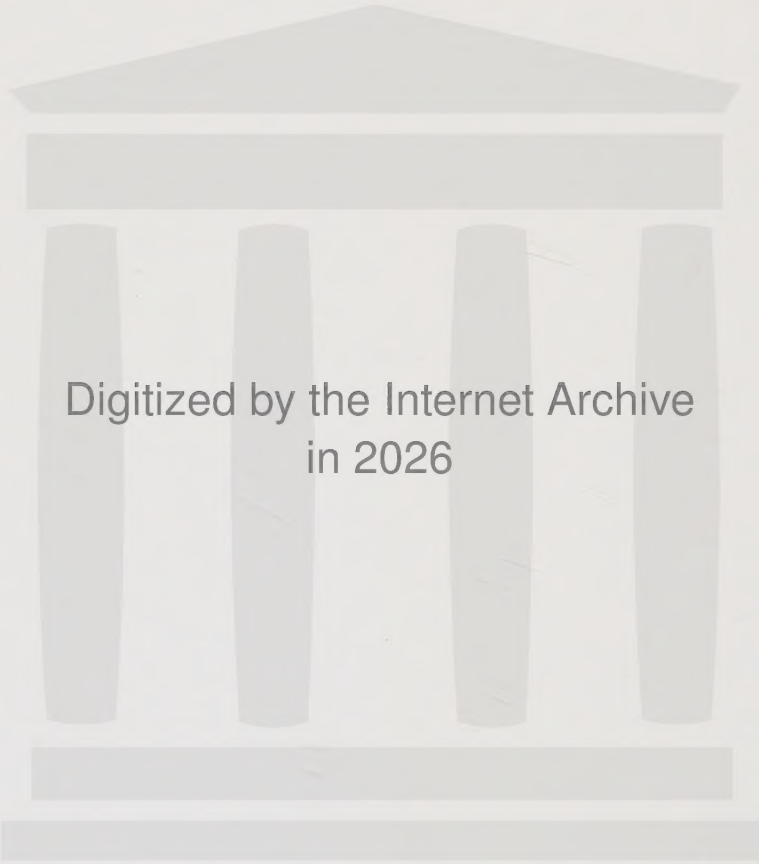
GUNBORG CARLSSON

*Guss Runel.
1984*

Teckning: Camilla Jonasson, 2b.

GUNBORG CARLSSON

TEATER FÖR BARN



Digitized by the Internet Archive
in 2026

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

SERIES ALTERA LXIX

Gunborg Carlsson

TEATER FÖR BARN

Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater

CWK Gleerup is the imprint for the scientific
and scholarly publications of Liber Förlag Malmö

© Gunborg Carlsson 1984
Printed in Sweden,
Infotryck ab, Malmö 1984
ISBN 91-40-05062-9
ISSN 0346-5926

*Teater är det viktigaste i världen
för där visar man folk hur de kunde
vara, och vad de längtar efter att
vara fast de inte törs, och hur de
är. En uppfostringsanstalt, utbrast
muminmaman förskräckt. (Ur
Tove Jansson: Farlig midsommar,
1969)*

INNEHÅLL

FÖRORD	11
INLEDNING	13
DEL 1. UTGÅNGSPUNKTER	15
1. BARNTEATERNS HISTORISKA UTVECKLING	17
1.1 Utvecklingen inom barnteaterområdet utanför Sverige	17
1.2 Utvecklingen i Sverige	19
2. SAGAN	24
2.1 Rödluvesagan	25
2.2 Teaterpjäsen Rödluvan	27
3. KULTURBEGREPP OCH MÅLSÄTTNINGSFRÅGOR	29
3.1 Kulturdefinitioner	29
3.2 Förhållandet mellan allmän och särskild kultur då det gäller barn	29
3.3 Barnkulturens mål	30
3.4 Övergripande barnkultur mål	30
3.4.1 Samhällets allmänna övergripande barnkultur mål	30
3.4.2 Förskolans övergripande mål	31
3.4.3 Grundskolans övergripande mål	32
3.5 Mål gällande barns kulturaktiviteter, däribland teater	33
3.5.1 Värdet av renodlade kulturinsatser	33
3.5.2 Barnkulturens två huvudområden	34
3.5.3 Målsättningar då det gäller kulturutbud för barn	34
3.5.4 Vad skall kulturutbudet tillföra barnen?	37
3.6 Värdet av en måldebatt	38
3.7 Mål för en speciell barnteaterföreställning: barnteaterföreställningen Rödluvan	39
3.7.1 Pjäsväl och motiv för pjäsval	39
3.7.2 Mål	40
3.7.3 Underhållningsaspekten	40
3.7.4 Pjäsens huvudbudskap	41
3.8 Jämförelse mellan Växjöensemblens mål för föreställningen Rödluvan och samhällets mål vad gäller barnteater	43
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	45
4.1 Utvecklingspsykologiska utgångspunkter	45

4.1.1	Det intuitiva tänkandets stadium	48
4.1.2	De konkreta operationernas stadium	50
4.1.3	De formella operationernas period	52
4.2	Adaptation av kulturutbud	54
4.2.1	Adaptationsbegreppet	54
4.2.2	Kommunikationsmodell	54
4.2.3	Hypoteser och diskussion kring adaptation av kulturutbud	55
4.3	Upplevelsebegreppet och undersökning av upplevelser	56
5.	EXEMPEL PÅ TIDIGARE FORSKNING	59
Del 2.	DEN EGNA UNDERSÖKNINGEN	63
6.	BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING	65
6.1	Bakgrund och syfte	65
6.2	Undersökningsgrupp	65
6.3	Pjäsvalet	67
6.4	Föreställningarna	68
6.5	Datainsamlingsmetoder	68
6.5.1	Datainsamling gällande sändarsidan	69
6.5.2	Datainsamling gällande mottagarsidan, barnpubliken	69
6.5.3	Intervjuare	71
6.5.4	Utprovning av intervjuguiden	71
6.5.5	Intervjusituationerna	71
6.5.6	Kompletterande datainsamlingsmetoder	72
6.6	Innehållsanalys som bearbetningsmetod	73
6.6.1	Innehållsanalys av spontanberättelser	73
6.6.2	Bedömningsgrunder i fråga om inre skeende i barnens berättelser	74
6.6.3	Samstämmighetsbedömning	78
6.6.4	Bearbetningen av intervjufrågorna	79
6.6.5	Redovisning av resultaten	80
7.	RESULTAT OCH ANALYS	82
7.1	Diskussion kring redovisning	82
7.2	Barnens sätt att berätta	82
7.2.1	Spontanberättelsernas längd	82
7.2.2	Kronologisk ordning i berättandet	83
7.2.3	Exempel på dålig precision i barnens språkbruk	86
7.2.4	Engagerat berättande hos barnen	86
7.2.5	Ovidkommande kommentarer	97
7.2.6	Sammanfattning angående barnens sätt att berätta	97
7.3	Handlingen	98
7.3.1	Hur pjäsens olika situationer kommer fram i barnens spontanberättelser	98

7.3.2	Pjäsens 33 delsituationer	99
7.3.3	Pjäsens budskap	103
7.4	Rollfigurer	114
7.4.1	Antal rollfigurer i barnens spontanberättelser	114
7.4.2	Barnens benämning, igenkännande och särskiljande av de olika rollfigurerna	116
7.4.3	Hur rollfigurernas karaktärsdrag kommer fram i barnens berättande och i deras intervjusvar	121
7.4.4	Barnens identifikation med rollfigur	134
7.5	Scenografiska aspekter	143
7.5.1	Scenerierna i Rödluvan	143
7.5.2	Sceniska arrangemang	144
7.5.3	Verbal information	145
7.5.4	Förkunskaper	146
7.5.5	Mindre barns brist på flexibilitet vid uppfattningen av scenbilden	146
7.5.6	Hur barnen i sina spontanberättelser berör sceniska arrangemang	146
7.5.7	Dräkter och utstyrsel i pjäsen	147
7.6	Sång och musik	148
7.6.1	Barnens värderingar av sången och musiken i pjäsen	150
7.7	Pjäsens möjligheter att roa och underhålla	152
7.7.1	Lärarobservationer	152
7.7.2	Barnens spontanberättelser och intervjusvar	152
7.8	Vad barnen tyckte var vackert i pjäsen	156
7.9	Upplevelser av spänning och rädsla	158
7.9.1	Lärarnas observationer	158
7.9.2	Barnens upplevelse av pjäsen såsom spännande	159
7.9.3	Barnens upplevelse av rädsla	161
7.10	Rödluvesagans roll i pjäsen	162
7.10.1	Igenkännandet - barnens tidigare kontakt med rödluvesagan	163
7.10.2	Barnens jämförelser mellan den gamla sagan och teaterpjäsen	163
7.10.3	Rödluvesagans dominans i spontanberättelserna	166
7.11	Publikaktivitet och samspel mellan skådespelare och publik	167
7.11.1	Lärarobservationer av barnens verbala aktivitet	168
7.11.2	Barnens spontanberättelser och intervjusvar	168
7.11.3	Närhet till scenen ökar barnens deltagande i kommunikationsprocessen	169
7.11.4	Kommunikation från scen till publik kan bidra till att öka tydligheten hos pjäsen	169
7.11.5	Aktiviteten - både lustbetonad och störande	169
7.11.6	Kommunikation kan stärka eller bryta inlevelsen	170
7.11.7	Skenkommunikation	171

7.12	Barnens tidigare erfarenheter av teater	173
7.13	Några kommentarer angående de använda datainsamlingsmetoderna	177
8.	SAMMANFATTNING	178
8.1	Bakgrund, syfte och metod	178
8.2	Undersökningens huvudresultat	179
8.3	Sammanfattande diskussion	185
	SUMMARY	187
	REFERENSER	196
	BILAGOR	205

FÖRORD

Som lärare och som förälder har jag på många olika sätt kommit i kontakt med barn-teater. Denna kontakt har gett mig det intresse för teater och andra kulturaktiviteter i skolan som lett till det arbete som här presenteras.

Många människor har hjälpt mig och på olika sätt bidragit till att arbetet har kunnat genomföras.

Mitt första tack vill jag rikta till Växjöensemblen och till ledning och lärarkår vid de skolor i Växjö som deltagit i undersökningen. Deras intresse och engagemang har varit en förutsättning för arbetet.

Jag vill också speciellt tacka min vetenskaplige handledare, professor Åke Bjerstedt vid lärarhögskolan i Malmö som inspirerat mig och helhjärtat ställt upp med stöd och hjälp i ett arbete, som vid första påseendet kan verka ligga lite i utkanten av den forskning som traditionellt hör hemma vid en lärarhögskola. Ett varmt tack även till andra vid lärarhögskolan som på olika sätt hjälpt mig i mitt arbete.

Från högskolan i Växjö har jag fått hjälp med datainsamling och databearbetning samt med översättning och utskrift av manuskriptet. Bidrag från statens barnteaterkonsulent och från forskningsstyrelsen vid högskolan i Växjö har gjort det ekonomiskt möjligt att genomföra arbetet.

Till sist ett tack till min familj för deras fulla stöd.

Växjö, mars 1984

Gunborg Carlsson

Två citat från debatt och utredningsarbete på det kulturpolitiska området får bilda utgångspunkt för detta arbete:

”Den mediaburna kulturen måste få näring ur levande framställningsformer. Det måste fortfarande finnas sammanhållna symfoniorkestrar, operor och teaterensembler som på scenen spelar upp olika stycken direkt för publik.

Det är ur detta samspel som kulturen föds och hämtar sin näring. Den levande kulturen är den datoriserade mediakulturens absoluta nödvändiga bas, och det är samhällets ansvar att stödja dessa dyrbara verksamheter.”

(Ur en intervju med kulturrådets ordförande i Dagens Nyheter den 7.8.1982, s 5)

”Om barn skall engageras av ett skådespel, en konsert eller en utställning måste framställningen utformas med hänsyn till barns intressen och föreställningsförmåga.”

(Regeringens proposition om barn och kultur, 1978/79:143, s 44)

Det kulturområde som här kommer att behandlas är barnteater. Barnteater är inget entydigt begrepp. Barnkulturgruppen tar i sin rapport *Barnen och kulturen* (1978) upp exempel på olika betydelser som kan läggas i begreppet barnteater och stolpar olika betydelser:

- barnens egna improvisationer och dramatiseringar framförda av dem själva, det vill säga barnens egen skapande dramatiska verksamhet
- färdiga pjäser skrivna av vuxna och spelade av barn
- pjäser som spelas för barn av vuxna skådespelare” (s 203)

Då barns upplevelse av teater diskuteras i detta arbete är det barnteater i betydelsen av ”pjäser som spelas för barn av vuxna skådespelare” som avses, och framför allt den professionella teater som spelas för barn. Också begreppet ”professionell teater” kan ges olika tolkning och kan definieras på olika sätt. Vestin och Pålsson (1973) ger tre förslag till definition. ”Professionell är den skådespelare som tar betalt för att spela teater” (s 16) är första alternativet till definition. Nästa förslag till definition är att använda begreppet som kvalitetskriterium och då sätts professionellt i ett motsatsförhållande till amatörmässigt. En tredje definitionsvariant anser Vestin och Pålsson vara möjlig och menar då att den professionella skådespelaren kännetecknas av att han vill uttrycka något och förmedla detta till en publik medan amatören endast vill skapa och producera teater för att förverkliga sig själv.

Dessa definitioner av ordet professionell står på intet vis i motsatsförhållande till varandra och de får tillsammans utgöra definition av begreppet professionell barnteater, då i detta arbete barns upplevelse av teater diskuteras utifrån en speciell teaterföreställning, producerad av Växjöensemblen, en professionell teaterensemble.

En stor del av den teater som erbjuds barn presenteras genom barninstitutionerna, förskolan och skolan, och är en del av arbetet på dessa institutioner. Teaterföreställningarna har därigenom ofta blivit bestämt inriktade på vissa åldersgrupper och rubricerats som t ex förskole-, lågstadie- och högstadiepjäser. Andra åldersinriktningar förekommer också. En blick i förteckningen över produktioner från Teatercentrum, som tar upp de fria gruppernas utbud, våren 1980, visar t ex att dockteatern ”Tittut” vänder sig till 2-4-åringar, medan ”Kari och Kain” är två dansare som vänder sig till mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet. ”Mittiprickteatern” vänder sig med pjäsen ”Drömmen” till barn mellan 4-9 år och med pjäsen ”Lekamrater” till en publik på 3-7 år. Växjöensemblen rubricerar i allmänhet sina

barnteaterföreställningar som förskole-, lågstadie-, mellanstadie- eller högstadiepjäser.

Teaterföreställningar är möjliga i högre grad än andra kulturutbud "varudeklarerade" i den bemärkelsen att man ofta klart anger vilken åldersgrupp man vänder sig till.

Det är viktigt att se *hur barn upplever levande teater*. Det är också viktigt att ta reda på *hur denna teater skall utformas* för att ge önskat utbyte för barn i olika åldrar.

Syftet med den undersökning som här presenteras är därför att med utgångspunkt i en speciell teaterföreställning ta reda på hur barn i olika åldrar upplever föreställningen och om samhällets, regissörens m fl syfte med föreställningen upplevs på samma och avsett sätt av den ungdomliga publiken. De huvudfrågor som avses att belysas i undersökningen har formulerats på följande sätt:

- Hur uppfattar och upplever olika åldersgrupper en speciell teaterpjäs?
- Finns olikheter i fråga om vad barnen fastnat för och berättar om som kan hänföras till utvecklingsnivån?
- Är åldersfaktorn så avgörande för vad barn uppfattar och upplever under en teaterföreställning att en klar inriktning på olika åldersgrupper är motiverad?

Arbetet presenterar två huvudavdelningar.

Del 1 omfattar de fem första kapitlen och redovisar undersökningens utgångspunkter. Kapitel 1 behandlar barnteaterns historiska utveckling och kapitel 2 tar upp några aspekter på sagan med speciell inriktning på rödлуvesagan. Syftet med dessa två avsnitt är inte att presentera någon fullständig genomgång utan enbart att ge läsaren en introduktion till ämnesområdet. Kapitel 3 behandlar de kulturella målen i samhälle och skola i jämförelse med de mål som satts upp för barnteaterpjäsen Rödлуvan. I kapitel 4 presenteras några teoretiska utgångspunkter: den utvecklingspsykologiska teori som är en av utgångspunkterna för undersökningen samt adaptations- och upplevelsebegreppen. Det utvecklingspsykologiska avsnittet i detta kapitel har gjorts relativt utförligt för att också ge den läsare som inte känner till Piagets teorier en bakgrund till den empiriska undersökningen. Kapitel 5 ger exempel på tidigare forskning.

Del 2 omfattar den egna undersökningen, där syfte, undersökningsgrupp och undersökningsmetod beskrivs i kapitel 6. I kapitel 7 redovisas och analyseras undersökningens resultat. Kapitlet avslutas med en diskussion kring de använda datainsamlingsmetoderna. Arbetet sammanfattas i kapitel 8.

DEL 1.

UTGÅNGSPUNKTER

Skilda tiders syn på barndomen får bilda utgångspunkten för en redogörelse för barn-teaterns framväxt.

Barndomen, såsom vår tid uppfattar den, är enligt Ariès (1982) något som till stor del uppfunnits under de senaste tre århundradena. Då man t ex i medeltida konst avbildade barn var det vuxna människor man skildrade. Man återgav dem endast i förminskad skala och de hade inga som helst barnsliga drag. Man skilde inte heller under medeltiden ut barnen i det dagliga livet, utan så fort de lämnat babystadiet trädde de in i den stora mänskliga gemenskapen, där alla åldrar, unga och gamla, tog del av både arbete och lek.

Den stora förändringen kom, enligt Ariès, genom det intresse för uppfostran som växte fram i början av nyare tid. Han berättar hur under 1600-talet en ny syn på barnen börjar växa fram, som resulterar i ett särskiljande av barnen från de vuxna. Förändringen sker först inom överklassen för att längre fram också spridas till det övriga folket. Barnen skulle nu inte längre blandas med de vuxna. Vid matbordet t ex skulle de inte längre intaga måltider tillsammans med de vuxna för man ville förhindra att barnen blev bortskämda.

Föräldrarna kände ett nytt ansvar för sina barns fostran och bildning, och denna nya omsorg kom att förändra samhället radikalt.

”Familjen och skolan gemensamt drog undan barnet från de vuxnas samhälle. Skolan stängde in en barndom som förr varit fri i ett allt strängare disciplinärt system som på 1700- och 1800-talen ledde till den totala inspärningen i internatskola.” (s 281f)

Flickorna levde längre kvar i den gamla livsstilen, där man inte gjorde någon skillnad mellan vuxna och barn vare sig i fråga om arbete eller fritidssysselsättningar.

Ambjörnsson (1978) påpekar, hur också Rousseau förordade att barnet hålls isolerat från vuxenvärlden så länge som möjligt. ”Håll främmande intryck på avstånd” uppmanade Rousseau. Rousseaus tanke var, menar Ambjörnsson, att barnet skulle ges möjligheter att mogna till, innan det konfronterades med vuxenvärlden och fick sina första törnar (s 94).

Till en början påverkade industrialiseringen inte särskiljandet av föräldrar och barn, eftersom barnen kunde följa med föräldrarna till deras arbete och passa upp och hjälpa till med småsaker. Då barnen genom industrins ökade mekanisering själva kunde sköta allt flera arbeten inträffade dock förändringar i detta avseende. Nu skildes barn och föräldrar åt i arbetssituationen. Detta resulterade i att det inte fanns någon som tog hand om barnens socialisering. Oron över detta blev anledning till de reformer som resulterade i den obligatoriska skolan (Ambjörnsson, 1978).

1.1 UTVECKLINGEN INOM BARNTEATEROMRÅDET UTANFÖR SVERIGE

Den ovan skisserade utvecklingen, den förändring i syn på barn som innebar att man började att se dem som en speciell grupp som skulle särskiljas och behandlas på sitt särskilda sätt, satte också sina spår inom teaterområdet.

Under medeltiden hade teatern varit ett pedagogiskt hjälpmedel av största vikt, eftersom den ersatte ”bokens och skolans plats hos gemene man” (Kongsrud & Rosdahl, 1970, s 14). I mysterie- och mirakelspel berättades från bibelns värld och ur helgonens liv, och i moraliteterna fick man ta del av allegorier. Troligen var det inte bara vuxna som såg dessa skådespel, utan det fanns antagligen också barn med bland publiken.

Säkerligen sågs också *commedia dell'arte*-föreställningar av både barn och vuxna. *Commedia dell'arte* som teaterform spreds från början av 1500-talet från ursprungslandet Italien ut över Europa. Det var ur denna konstform, som den speciellt engelska företeelsen "pantomimes" senare växte fram (Hagnell, 1981). Christmas Pantomimes är barn- och familjeföreställningar, som numera förekommer vid juletid vid de flesta teatrar i England och Skottland.

Reimers (1969) påpekar att både reformationens företrädare och den katolska kyrkan insåg teaterns värde i pedagogikens tjänst. Martin Luther rekommenderade skolteater som hjälpmedel då de unga skulle tränas i värtalighet och latin. Genom teatern kunde de också undervisas i dygd och även få goda kunskaper i religion och andra studieämnen. Också jesuitdramat, som dock övervägande visade pjäser med religiösa ämnen, hade ett pedagogiskt syfte, nämligen att träna språk och att inskräpa teologiskt vetande och bibelkunskap hos de studerande. Från 1500-talets mitt började man vid jesuitkollegierna mycket målmedvetet att arbeta med teater. Det var en storslagen och dyrbar teater med många deltagare på scenen och ofta förekom både kör och dansare. Dessutom använde man allehanda tekniska finesser och teatermaskiner för att med största eftertryck och så visuellt som möjligt inskräpa de eviga sanningarna hos sin publik (Reimers, 1969).

Först på 1700-talet skedde den förändringen att man med vissa kulturutbud vände sig speciellt till barn. Under detta århundrade började en särskild barnlitteratur att produceras. Det var en nyttoinriktad litteratur som barnen fick ta del av, och vid 1700-talets slut fanns det knappast något ämnesområde, som inte hade sin egen barnlitteratur (Ambjörns-son, 1978).

De första teaterföreställningarna med professionella skådespelare, som speciellt vände sig till en barnpublik, ägde antagligen också rum på 1700-talet. Coggin (1956) nämner Théâtre de l'Ambigu/Comique, en marionetteater i Paris, som den tidigast förekommande fasta barnteaterscen, som man känner till. Den grundades år 1769 av Audinot. Ytterligare ett exempel på framväxande barnteater i Paris var den lilla barnteatern Gymnase/Enfantin, som öppnades i Théâtre du Gymnase/Dramatique år 1827.

Från 1800-talet finns omnämnda speciella barnteaterscener och barnteaterföreställningar också från andra europeiska länder.

I Tyskland spelades det första julspelet för barn år 1854 (Hagnell, 1981). Spelet hette Rosen-Juleri av C. A. Görner och handlade om en flicka, som gärna ville bli drottning. Pjäsen betonar det lämpliga i att vara nöjd med sin egen situation och sina egna villkor.

I England spelades speciella teaterföreställningar för barn först under senare delen av 1800-talet. Visserligen hade professionella teatersällskap ända sedan medeltiden spelat teaterföreställningar på skolor, men endast sporadiskt. Inte heller hade föreställningarna varit speciellt riktade till barn. Coggin (1956) nämner en grupp som under senare delen av 1800-talet gav speciella barnteaterföreställningar, Willie Edouin och hans fem systrar och bröder. De spelade i både London och Brighton.

Under 1900-talet fortsatte barnteaterns utveckling inom två områden, dels med teater spelad av vuxna för barn, dels med en verksamhet med barn som aktörer. Utvecklingen kom enligt Coggin (1956) att initieras till lika delar från England och Ryssland. Han noterar att inriktningen i Ryssland framför allt kom att koncentreras kring producerandet av teater för barn, även om det också finns exempel på att man utnyttjat improvisationer och drama såsom terapi. Före revolutionen fanns inga teatrar för barn i Ryssland. Detta kan jämföras med att det år 1943 fanns 140 verksamma barnteatrar, representerande fjorton skilda språk.

Den barn- och ungdomsteater som efter första världskriget började växa fram både i Ryssland och västeuropa var huvudsakligen dramatiseringar av klassiker som anpassades till barnpubliken. I London började Sir Ben Greet redan 1918 framföra Shakespearepjäser i London County Councils skolor. Efter andra världskriget fortsatte verksamheten under ledning av the Royal Academy of Dramatic Arts. I Ryssland spelades till en början dramatiseringar av t ex Andersens "Näktergalen", Kiplings "Mowgli Stories" och Mark Twains "Tom Sawyer". Snart tillkom dock pjäser, där temat var mera speciellt sovjetiskt: Problemet med lösdrivande barn, barnens roll i revolutionen och berättelser om barn som överlistar ondskefulla odjur som förtrycker folket (Coggin, 1956).

Före revolutionen var begreppet barnteater närmast okänt bland den ryska befolkningens bredare lager. Konstantin Stanislavskij och hans medarbetare Vladimir Nemirovitj-Dantjenko hade på en kongress 1913 påpekat och tagit upp en diskussion kring barn-

teaterns betydelse. Det var emellertid först efter revolutionens djupgående förändring i hela samhällsstrukturen, som det blev verklig fart på barnteaterns utveckling (Braanaas, 1980).

Det fanns under denna period också riktningar som framhöll, att barn inte skulle presenteras tillrättalagda produktioner. Man menade att också barn borde se vuxenpjäser. De fick då uppleva riktig teater som svarade mot de krav som ställdes på teater för vuxenpublik. Utifrån detta synsätt startade George Devine i London år 1946 teatern Young Vic. I Frankrike har samma målsättning funnits för teatrarna Comédie Française och Le Théâtre National Populaire, då de båda teatrarnas ordinarie föreställningar givits som eftermiddagsmatinéer för skolungdom (Hagnell, 1981).

Improvisationer med barn utvecklades i England av Peter Slade och Brian Way. Inom rysk teater utförde lettiskan Asja Lazis ett uppmärksammat arbete genom sina improvisationer med barn. I ruinstaden Orel i Ukraina arbetade hon efter första världskriget med föräldralösa barn. Hon betonade starkt värdet av barnets egen improvisation för den personliga utvecklingen (Hagnell, 1981).

Främst i England har en alldeles speciell teaterform utvecklats, som i hög grad tar upp barnens medagerande, Theatre in Education (TIE). Det undervisande syftet framträder klart. John O'Toole (1976) formulerar målet för en TIE-produktion med orden "its overall primary aim is always educational" (s 16). Freudenthal (1981) ger följande definition av denna typ av teater:

"En strukturerad teaterföreställning, med integrerade dramadelar, som ger deltagarna möjligheter till inlärninng och förståelse av vissa givna 'teachingpoints' genom egna upplevda erfarenheter och eget aktivt deltagande." (s 2)

Med 1900-talets början förekommer speciella barnteaterföreställningar också i Förenta Staterna. År 1903 kan enligt McCaslin (1978) presenteras som den tidpunkt då barnteaterverksamhet startade. Arbetet påbörjades genom Alice Minnie Herts, socialarbetare i New York. Utifrån sin starka tilltro till teaterns möjligheter grundade hon the Children's Educational Theatre. Hon formulerade målet för verksamheten i tre punkter: att ge folk från slumområdena underhållning, att ge språkträning för barn och invandrare och att vara ett led i det sociala arbetet i området. Projektet uppfyllde förväntningarna utifrån alla tre utgångspunkterna, men måste av ekonomiska skäl läggas ner efter några år. Under 1920- och 30-talet växte barnteaterverksamhet upp på många andra ställen i USA. Winifred Ward var grundare av the Children's Theatre of Evanston och genom det arbete hon lade ner genom att definiera termer och mål för barnteater klargjorde hon också distinktionen mellan teater och skapande dramatik (1960). 1944 grundades organisationen Children's Theatre Association of America, men först 1952 blev den en del av moderorganisationen, the American Educational Theatre Association.

1.2 UTVECKLINGEN I SVERIGE

Den medeltida teater som växte upp kring kyrkans liturgi nådde endast sporadiskt till vårt land (Kjellin, 1970). Reformationstidens användande av teater i skolundervisningen återfinns dock också i Sverige. Även i vårt land användes dramat för träning i värtalighet och språk och för att lära in moraliska och religiösa grundsatser. Så småningom övergick man till att spela också svenska teaterpjäser. Det första skoldramat på svenska, Tobie Comedia från omkring år 1550, antas vara skrivet av Olaus Petri (Holm, 1970a). Religiösa och moraliska ämnen var förhärskande i 1500-talets skoldrama. År 1610 visar ett drama på temat Pyramus och Tisbe, skrivet av en skolrektor vid namn Asteropherus, den första frigörelsen från denna dominans i ämnesvalet (Reimers, 1969).

Det finns inte mycket skrivet om 1700- och 1800-talens barnteater i Sverige. Hagnell (1981) konstaterar, att barndramatiken dock följer samma utvecklingslinjer som den bättre utforskade barnlitteraturen. Två linjer kan urskiljas. För det första finns "en linje från didaktiskt syfte till 'blot til lyst' " och för det andra en "tyngsförskjutning från en uppfostran till livet efter döden till uppfostran för det jordiska livet" (s 87).

De teaterföreställningar, som under förra delen av 1900-talet framfördes för barn och skolungdom på Stockholmsteatrar och övriga fasta teatrar i landet, var framför allt föreställningar som hade karaktär av familjeföreställningar och som gavs i samband med de stora helgerna. Detta täckte dock inte det behov som upplevdes och år 1926 bildades i Stockholm Föreningen Skolteatern. Målet för den nystartade föreningen var "att bereda tillfälle för den studerande ungdomen vid läroanstalterna i Stockholm med omnejd samt till sagda läroanstalter anslutna lärare och lärarinnor att för låg kostnad åse och åhöra framställningar av dramatiska samt andra litterära och artistiska verk" (Engel & Janzon, 1974, s 61).

Föreningen var en abonnemangsorganisation, som skulle garantera publik till de föreställningar som särskilt producerades för barn och ungdom. Den första föreställningen, som gavs genom Föreningen Skolteatern var Carl Gyllenborgs pjäs "Den svenska språttöken".

På 1940-talet kan ytterligare några nyheter noteras inom barnteaterområdet. De förändringar som då skedde gällde framför allt Stockholm. Här började Elsa Olenius vid denna tid ett arbete bland barn, som tog sikte på deras egen skapande verksamhet. Som bibliotekarie och barnboks författare gällde hennes kontakter med barn från början barnlitteratur. Hon upplevde hur litteraturens figurer och händelser blev levande för barnen, då de själva fick dramatisera händelser och personer ur böcker de läst. Ur detta arbete växte fram en barnteaterverksamhet som fick namnet Vår teater. Verksamheten startade 1942 med Elsa Olenius som ledare och teaterkonsulent. Elsa Olenius arbetade efter engelsmannen Peter Slades metoder och introducerade hans ideer om "Creative dramatics". Vår teaters verksamhet är numera en omfattande organisation med ett stort antal teaterledare anställda (Engel & Janzon, 1974).

På 1940-talet flyttade föreningen Skolteatern verksamheten för sina yngre medlemmar från Oskarsteatern till Dramaten och här började man producera föreställningar som speciellt riktade sig till barn, vilket inte hade förekommit tidigare. Man spelade dramatiseringar av populär litteratur, såsom "Tom Sawyer", "Emil och hans detektivvänner" och "Robin Hood". Vid denna tid började man också att varje säsong presentera några produktioner för den yngre åldersgruppen och några produktioner för den äldre.

En annan förbättring av barnteatersituationen var enligt Engel och Janzon, den verksamhet som Ingrid Luterkort och John Zacharias inledde, då de 1947 startade Skolbarnsteatern. Även denna verksamhet berörde enbart Stockholm, men den blev av betydelse, då den innebar ett nytt sätt att arbeta. Man sökte nämligen upp åskådarna i skolorna och presenterade sina föreställningar i aulor och samlingslokaler.

Med undantag för dessa tillskott och förändringar som på barn- och skolteaterns område kom att inträffa på 1940-talet och speciellt beröra Stockholmstrakten, fortsatte barnteaterverksamheten att fungera utan några stora förändringar. De fasta institutionerna fortsatte att ge familjeföreställningar, framför allt vid jul- och nyårshelgerna. Skolbarnsteatern fortsatte att ägna sig åt uppsökande verksamhet. Men sättet att arbeta uppsökande genom att ge föreställningar ute på skolorna var i stort sett det enda nya i deras verksamhet. Både repertoaren och sättet att framträda var traditionella.

Först på 1960-talet kom de stora händelserna på barn- och skolteaterns område och dessa kom att beröra hela landet.

Repertoaren blev nu en annan. Pjäsvalet hade tidigare varit sagor eller dramatiseringar av populära ungdomsböcker. Nu kom man med nyskrivna pjäser med ett helt nytt innehåll: vardagsproblem och samhällsproblem, som skulle angå skolbarnen själva.

Riksteatern kom i många avseenden att bli den ledande teatern då det gällde denna förnyelse (Bergman, 1970; Engel & Janzon, 1974). Regionala ensembler, knutna till Riksteatern, bildades på några håll i landet och dessa kom till stor del att ägna sig åt uppsökande teater i skolorna. Utvecklingen hänger också intimt samman med de fria grupper som bildades (Fridell, 1982). Den första fria grupp som spelade uppsökande teater i skolorna var Fickteatern, bildad 1968 (Lysander, 1982). En del fasta ensembler vid teaterhusen i landet ändrade vid denna tid sitt sätt att presentera skolföreställningar. Också de började att spela uppsökande teater i skolornas gymnastiksalar och samlingslokaler.

Ambjörnsson och Holm (1970) formulerar en programförklaring för denna nya barn-teater. Den skall producera "en målmedveten, målinriktad teater, som aktiverar sin publik och får den att ställa de rätta frågorna. En kritisk, informerande teater som vill bryta ner bestämda mönster och auktoritära modeller, och som gör det med fantasifullhet och pedagogisk tydlighet" (s 13).

Arrangemanget av årligen återkommande nordiska seminarier, Wasaseminarier, blev betydelsefulla för utvecklingen inte bara i Sverige utan också i de andra nordiska länderna (Braanaas & Hagnell, 1982; Kurkela, 1982). Det första av dessa seminarier anordnades i Danmark 1970. Vid detta tillfälle antogs en gemensam resolution som angav målsättningen för barnteater (Kurkela, 1982):

”Samhället skall ge alla barn tillgång till teater, oavsett geografiska och sociala förhållanden. Varje styrning av barn- och ungdomsteater leder till ingrepp i yttrandefriheten och förstärker barnens diskriminering i samhället. Vi vill inte fostra blivande teaterkonsumenter. Vi ser teatern och barnens egen skapande verksamhet som medel att utveckla fantasin och medvetenheten. Teater skall inte framställa rådande förhållanden som självklara.” (s 70)

Med sitt nya innehåll kom barnteatern många gånger av vuxenvärlden att upplevas som politiskt indoktrinerande och den gav upphov till en tidvis livlig debatt. Skolchefer uttalade att det nya innehållet stred mot skolans krav på objektivitet. Som statsminister uttalade Torbjörn Fälldin sin oro på följande sätt:

”Det kan bli knepigt när det gäller starkt politiskt vinklad teater som erbjuds skolorna. Eleverna har ingen möjlighet att anta eller förkasta den teater som erbjuds dem under lektionstid.” (Dagens Nyheter, 27.11.1976)

I en undersökning om föräldrars syn på skolteater (G. Carlsson, 1977) påpekar också ett antal föräldrar att de anser skolteatern alldeles för politiskt inriktad, för ensidig och för vänstervriden. I denna undersökning konstaterades dock att dessa kritiska föräldrar, med endast ett undantag, inte hade sett någon skolteaterföreställning. Sina åsikter kunde de alltså inte redovisa utifrån egen erfarenhet utan utifrån vad de hört från annat håll.

Det framfördes dock fortfarande en viss kritik av barnteatern för att den ändå inte var tillräckligt radikal. Braanaas (1979) refererar denna kritik som menar att om barnteatern inte är radikal har den inte heller möjlighet att ge sig i kast med de egentliga motsättningarna i samhället.

En annan kritik som riktats mot barnteatern är att den är vad Braanaas kallar plakatkunst. Ett brev refererat i ”Barnen och kulturen” (1978) visar vad som kan avses med denna beteckning:

”Handlingen i en pedagogiskt tillrättalagd pjäs för skolbarn kan få tendenser att veckla ut sig som en broschyr i det ämne man valt. Inga distraherande överraskningar eller utvecklingar, inga inneboende motsättningar, allt är klart som korvspad och den enda spänning man kan förvänta är den obligatoriska bovjakt som ska få ungarna att vakna till och heja på rätt lag! Samma torftighet drabbar språket. Det är inte ovanligt att en svensk skolpjäs innehåller:

1. den för handlingen oundgängliga nödvändiga dialogen på ett idiotsäkert vardagsspråk
2. pedagogiskt motiverade faktainformationer, nödvändigt kamouflerade till vardagsspråk
3. lustigheter av enkelt slag, instoppade som russin i kakan.

Av tidsförankring, lokalfärg, personligheter föga spår. Känslor förekommer som schabloner, äkta humor är sällsynt, poesi ska vi inte tala om.

Undra sen på att där inte heller finns någon personskildring. De i sådana här pjäser förekommande personerna är inte människor av kött och blod och varför skulle de vara det när deras uppgift enbart är att frambära pjäsens pedagogiska syfte med önskvärd tydlighet. Men tråkiga är dom att titta på, knappt trovärdiga, snart glömda.” (s 210f)

Tror man att denna kritik är ”et isolert tordenskrall” tar man fel, menar Braanaas (1970). Samma typ av kritik av barnteatern förs fram från skilda håll, bl a av regissören Bengt Carlsson (1977) som i en artikel i Nya Teatertidningen ställer frågan: ”Måste man alltid undervisa och förmana?”

De omvärderingar av synen på barnteatern som gjorts under 1970-talet har inte alltid varit lätta att göra. Susanne Osten (1977) formulerar sig i en artikel i Nya Teatertidningen på följande sätt:

"Slutet av 60-talet var de stora upptäckternas tid. Vi upptäckte publiken där ute i dagsljuset, vi bröt oss ut ur källarmörkrets avantgardistiska krampryckningar. Vi upptäckte sambanden mellan världens orättvisor och vårt svenska klassamhälle. Poesin och teatern var legitima vapen i klasskampen. Och vi upptäckte barnen." (s 34)

Men varför, frågar hon sig, känns det nu svårare att göra bra barnteater. Hennes svar blir att den pedagogiska modellen som 60-talets barnteaterpionjärer använde, var för enkel. Det är inte tillräckligt att på scenen formulera ett problem och ge barnen de rätta svaren och tro att det ska ha någon verkan. Barnen är inte koffertar, där man bara kan stoppa ner vad som helst. Barnen måste få bearbeta ett stoff på sitt eget sätt. Äventyret och sagan har alltid gett barnen denna möjlighet. 60-talets barnpionjärer gjorde ett stort fel, och hon erkänner att hon själv var med om att göra detta fel. Man tog bort sagan och äventyret från barnteatern. När man på 60-talet förkastade äventyret inom barnteatern var det först och främst för att man ansåg att sagan och äventyret inte kunde ge barnen den konkreta kunskap de behövde för att få kännedom om sin egen och andras situation. Under 70-talet har dock sagan åter tagits upp inom barnteatern. Hagnell (1981) berättar om en rad sagopjäser som år 1977 spelades inom svensk barnteaterproduktion. Så spelade t ex Klara-teatern detta år "Prins Sorgfri", Musikteatergruppen bearbetade och satte upp "Prins Hatt under jorden" och Skånska teatern producerade en pjäs "Ut - äventyr i verkligheten" utifrån det material som de fått genom att i skolor för barnen berätta vad de kallade för "sanslösa sagor".

I minnesanteckningar från ett barnteaterseminarium i mars 1982 redovisar Edander (1982) barnteaterkritikern Susanne Markos sammanfattning av utvecklingen på följande sätt:

"Barnteater har under de senaste åren beskrivit en mycket vid bäge. Med startpunkt i gymnasiksalarna, där man med hjälp enbart av en stol och ett innehåll, spelade politisk teater för häpnande barn och chockerade lärare, har man via Bettelheim och sagans renässans närmat sig mer teatrala scenformer och mångdimensionella texter." (s 5f)

Att gå tillbaka till äventyret och sagan innebär emellertid inte att man bortser från de erfarenheter 60-talet och 70-talet gett barnteatern. Till barnteatern förs i stället en ny dimension genom den radikalism den fått (Braanaas, 1979).

Den utveckling som pågått sedan 60-talet och som inneburit nytt intresse och uppsving för barnteatern är inte unik för vårt land. En liknande utveckling har som redan berörts pågått i övriga Norden, men den finns också i andra europeiska länder och i USA (se bl a Dueland & Oittinen, 1982; Itzin, 1980; Nordin, 1979).

Ytterligare en trend skall avslutningsvis i korthet beröras. Barnteatern kom genom sitt sätt att arbeta på 60- och 70-talen att bli nästan identisk med skolteater. Fridell (1979) diskuterar de fördelar och nackdelar detta innebär. Den stora fördel detta spelsätt innebär, är att alla barn genom skolan får del av teater, men nackdelen är, menar hon, att varken föräldrar eller andra vuxna intressenter får del av de föreställningar som produceras för barn. Detta kan ge upphov till missförstånd av olika slag. Den tidigare relaterade undersökningen av G. Carlsson (1977) är ett exempel på detta. Föräldrarna grundade en kritisk åsikt om barnteater, inte på egen upplevelse utan enbart på hörsägen.

Teatrarna har emellertid de senaste åren visat en ny medvetenhet i fråga om vikten att spela teater även utanför de gängse barninstitutionernas ram. Man påpekar att även om den allra mesta barnteatern fortfarande presenteras inom förskolan och skolan, visar utvecklingen att föräldrars möjligheter att tillsammans med sitt barn se teater har ökat mellan åren 1978 och 1981. I en artikel i Dagens Nyheter "Nu spelas barnteater för fulla salonger" berör Zaar (1981) denna förändring.

En kartläggning av teaterintresse och teatervanor bland skolungdom i Kronobergs län (G. Carlsson, 1979) visar dock att det är TV-teater och inte "levande teater" som är det främsta mediet att på fritid förmedla teater till barn och ungdom. 17 % av tillfrågade högstadies- och gymnasieelever svarade att de ser TV-teater så ofta de har möjlighet, medan radioteater har samma lockelse på enbart 3 procent av de tillfrågade och "levande teater" på 5 procent.

Det är framförallt revyer men också talpjäser, som har den största dragningskraften medan teaterformer som balett, opera och operett inte alls upplevdes så attraktiva. Talpjäser och revyer visade sig vara teaterformer som de tillfrågade kände väl till och därför

kan det ses som naturligt att så många elever föredrog dessa typer av teater. Speciellt opera var en teaterform som många elever hade en mycket diffus uppfattning om.

Vad beträffar barnteaterns kvantitativa utveckling berör barnkulturgruppen (Barnen och kulturen, 1978) en målsättning som innebär två föreställningar per barn och år. Man konstaterar dock att detta mål inte är uppnått. Läsåret 1973-74 var ett rekordår vad gäller antalet spelade barnteaterföreställningar. Detta år registrerades ca 900 000 barnteaterbesök. Efter detta år har dock trenden varit vikande. Det ekonomiskt käre läget har inneburit att t ex fria teatergrupper, som står för en stor del av barnteaterproduktionen, i vissa fall haft svårt att arbeta vidare. Statens barnteaterkonsulent Backlund (1981) redovisar de sjunkande tittarsiffrorna. Under spelåret 1977/78 fick varje barn i vårt land se i genomsnitt 0,84 föreställningar, medan siffran året därpå var nere i 0,6 och hon redovisar att denna trend fortsätter.

I "Skolan möter kulturen" (Rindberg, 1982) redovisas inget genomsnitt för landet som helhet i fråga om barnteateraktivitet, men här presenteras det aktuella genomsnittet för de delar av landet, där barn sett flest antal skolteaterföreställningar: 1,2 skolteaterföreställningar per barn och år. Västernorrlands län nämns som ett av dessa områden. Under 1970-talet producerade man dock här ett betydligt större antal barnteaterföreställningar, påpekar Rindberg, så även han redovisar samma sjunkande trend i fråga om antal producerade barnteaterföreställningar.

Rödлуvesagan utgör ramberättelse i den teaterpjäs, som utgör underlag för den här redovisade undersökningen.

Sagan är i historiskt perspektiv intimt sammanvävd med andra närliggande berättelseformer, såsom myter, sägner och legender. Gränserna är ibland flytande och samma motiv har ibland kunnat anta olika former.

Myten framställer ett gudomligt skeende och här finns förklaringar till hela tillvarons ursprung. Lehmann (1925) visar på att det finns uppfattningar som talar för att både sägner, legender och sagor har sina rötter i myter, och att det med andra ord egentligen är myter som omvandlats. Bettelheim (1979) pekar på både likheter och olikheter mellan myter och sagor. De rör sig med samma typgestalter och typsituationer och med lika mirakulösa händelser, menar han, men där finns ändå stora skillnader. Myten är pessimistisk och slutar tragiskt, medan sagan är optimistisk och har ett lyckligt slut. I myten framställs händelser såsom högst unika medan sagans händelser, även om de är ovanliga och högst osannolika, framställs som helt vardagliga, "något som kan hända dig eller mig eller gran-nen när vi tar oss en promenad i skogen. Också de mest häpnadsväckande möten skildras i sagorna på ett obesvärat, vardagligt sätt" (s 47).

Ursprungligen och under lång tid har sagorna inte alls speciellt varit avsedda för barn utan berättades för vuxna. Ramlöv (1977) menar, då han definierar dessa sagor, folksagorna, att de är berättelser, som söker tolka tillvaron men också påverka sina lyssnare. Folksagorna var anonyma i den bemärkelsen, att man inte kände till någon författare. Sagorna berättades ofta av speciella sagoberättare, och bland dessa fanns det de, som vandrade omkring från plats till plats och berättade sagor.

Sagorna överlevde genom den muntliga traditionen för att så småningom bli tryckta. Charles Perraults sagosamling "Gåsmors sagor" trycktes i Paris år 1697. I Tyskland ägnade bröderna Grimm sitt liv åt att samla och nedteckna sagor och deras första sagosamling kom ut år 1812.

Bröderna Grimms arbete manade till efterföljd och de inspirerade folk över hela Europa att samla folksagor. De som samlade in sagor fick ett avgörande inflytande på hur sagorna bearbetades innan de kom i tryck och ibland blev också det ursprungliga temat, som Pålsson, Sablatnig och Teryd (1980) påpekar, förändrat till oigenkännlighet.

I kapitlet om barnteaterns utveckling har skisserats hur sagan inom barnteatern ersattes med pjäser som skildrade barnens egen situation och aktuella samhällsproblem. Barnlitteraturen fick på samma sätt ett förändrat innehåll. Ambjörnsson beskriver detta förhållande i en artikel i Dagens Nyheter: "Under 70-talet har jag högläst för mina barn om hur Elsa dammsuger sitt hus och det finns, vågar jag påstå, inte en del i dammsugaren som de inte förstår sig på" (1981, s 4). Sagan var portförbjuden under 1970-talet med motiveringen att den inte handlade om den konkreta livssituationen och lätt kunde leda till verklighetsflykt, framhåller Ambjörnsson i artikeln. Man ville ge barnen progressiv litteratur och det ansåg man inte att sagorna var, menar han. Detta är intressant att jämföra med att de, enligt Richter och Merkel (1980), under 1800-talet inte ansågs lämpliga för arbetarklassens barn, just för att de var progressiva, de kunde nämligen skapa missnöje med de rådande förhållandena och framkalla önsknin-gar om förändringar. Richter och Merkel citerar ur en vägledning för barnpassningsanstalter:

"Sagovärlden ska, liksom allt som ligger utanför det sedvanliga livsområdet, vara stängt för de fattiga barn, de får inte längta efter den goda fen, efter en trollstavs gåvor, efter guld- och silver-slott.

....

Man ska akta sig för att väcka önsknin-gar i barnens hjärtan som livet inte kan infria, att införa

en längtan i barnets bröst som gör dem otillfredsställda med de givna förhållandena." (s 25)

Richter och Merkel pekar på att då de sociala förhållandena förändras går den konkreta betydelsen hos sagan förlorad och där finns bara drömsymbolen kvar. Sagorna skildrar inte längre händelser i den samhälleliga omvärlden. Figurer i sagan, såsom kungar, prinsessor, gesäller, vedhuggare och gåsapigor hör inte längre till omvärlden, och då t ex vargen verkligen var en fara kunde han i sagan upplevas både påtagligt och symboliskt, för att i en förändrad samhällsbild endast ha kvar den symboliska betydelsen.

Från att ha varit avsedda för vuxna kom sagorna allt mer och mer att räknas som något som hörde barnen till. I "Das Märchen und die Phantasie des Kindes" (Bühler & Bilz, 1958) visar Charlotte Bühler, vad det är som gör sagor speciellt lämpliga för barn i åldern 4-8 år, en ålder som hon kallar sagoåldern. Hon behandlar sagans beståndsdelar: "Die Personen des Märchens", "Das Milieu im Märchen", "Die Handlung des Märchens" och "Die Darstellung der Handlung" och visar hur det råder överensstämmelse mellan sagans framställningssätt och barnens behov av konkretion. Karaktärerna är enkelt skildrade i sagorna, menar Bühler, de är inga individuella personer utan endast typer. Åskådligheten i sagan kommer fram både i skildringen av handlingen och då det gäller att skildra emotionella upplevelser, menar Bühler, och ger exempel från sagor.

"Es heisst nicht: um die Geisslein zu täuschen, wandte der Wolf folgende List an - sondern in einfachem Nacheinander wird umständlich berichtet, was der Wolf nun tat und was der schliessliche Erfolg war, so dass wir die einzelnen Stadien der Handlung miterleben und den Wolf auf seinen Gängen in der Vorstellung kontinuierlich begleiten können.

....

Auch emotionale Erlebnisse werden gern durch ihre objektiven Kennzeichen fixiert. Sie werden nicht beschrieben, nicht genannt, sondern in Handlungen, Ausdrucksbewegungen vorgeführt. Es heisst nicht: das kleine Mädchen war traurig, sondern: es weinte." (s 61)

Också Bettelheim (1979) pekar på det förenklade framställningssättet i folksagan. Allt framställs kort och koncist, här finns inga detaljer, som inte har någon betydelse, alla situationer är förenklade och att figurerna är så klart tecknade att de framstår som typer, påpekas även här.

Redan på 1920-talet pekade Tjukovskij (1976) på barnens behov av fantasi och nonsens, av gamla sagor och nya sagor. Toijer-Nilsson (1981) framhåller att man under de senare åren med ny skärpa påpekat barns behov av fantasi. Hon menar att en anledning till att man uppmärksammat de fantastiska berättelserna såsom sagor och myter är att man insett att de har en personlighetsdanande inverkan i största allmänhet. "Sagor", "Mera sagor", "Ännu mera sagor", var Einsteins enda svar till en mor som frågade, vad hennes son borde läsa för litteratur för att ha möjlighet att bli en framstående vetenskapsman. Även om berättelsen inte är sann, menar Toijer-Nilsson, visar den att vi åter börjar att sätta värde på fantasin.

Bettelheim (1979) menar att sagan har en klar terapeutisk funktion. Han tolkar sagornas innebörd utifrån psykoanalytisk teori och menar, att sagorna hjälper barnen att med fantasins hjälp bearbeta sina inre problem och därigenom "skaffa sig en känsla av självständighet och egenvärde och moraliskt ansvar" (s 13).

Varje saga är unik på det sätt som varje konstverk är unikt, menar Bettelheim, därför gäller för sagor som för all konst att de kan ha olika innebörd för olika personer och olika åldrar, och man kan ur sagan läsa ut olika saker allt efter sina behov och intressen för tillfället.

2.1 RÖDLUVESAGAN

Rödluvesagens förekomst som ramberättelse i teaterpjäsen Rödluvan gör den speciellt intressant i denna genomgång av sagan och sagans roll.

Bettelheim pekar på att temat till denna saga kan spåras långt tillbaka i tiden. Han relaterar en berättelse på latin från 1000-talet, "Fecunda ratis", skriven av Egbert från

Liège. Berättelsen handlar om en liten flicka iförd röda kläder, som påträffades tillsammans med vargar.

Sagan återfinns i Perraults sagosamling. Här slutar sagan med att vargen äter upp Rödluvan, och Perrault låter en liten moralisk avslutningsvers handla om, hur illa det kan gå, då man låter sig luras.

Bröderna Grimm berättar sagan i två versioner, där den ena versionen slutar med att Rödluvan och mormor blir räddade genom jägarens ingripande. Den andra versionen har en fortsättning, där Rödluvan möter ytterligare en varg, som hon och mormor dock med list och förenade krafter lyckades ta livet av.

Rödluvesagan återfinns i ett antal utgivna sagosamlingar. Den blå sagoboken i Andrew Langs sagoserie berättar Perraults version, medan sagoserierna "Min nya skattkammare" och "Barndomslandet" båda berättar om sagan enligt det alternativ som slutar med jägaren såsom räddare.

Sagan har också senare genomgått om- och bearbetningar.

För att få en uppfattning om vilka variationer av rödluvesagan, som barnen i undersökningsgruppen kunnat ta del av innan de såg teaterföreställningen Rödluvan, företogs en inventering av sagolitteraturen inom de institutioner, som kunde vara aktuella för barnen i fråga. Med det insamlade bokmaterialet som bakgrund tillfrågades dessutom barnen i de olika grupperna om de hemma hade någon annan bok, innehållande rödluvesagan, än de presenterade. Så var dock inte fallet.

Det samlade resultatet bestod av elva versioner av rödluvesagan. En sagosamling tog upp Perraults version, medan åtta böcker på ett ganska likartat sätt skildrade sagan enligt Bröderna Grimms version. De återstående två sagorna utgör däremot omfattande förändringar av sagan. Ross (1978) berättar en moderniserad saga med en cyklande Rödluva och en mormor som tittar på TV. I denna berättelse flyttar vargen efter att Rödluvan och mormor blivit räddade, till en annan trakt och börjar med att odla grönsaker. I "Rödluvan ljög! En bok om vargen i verkligheten", som är en bok från Naturskyddsföreningen (Ekholm, Olsson & Torudd, 1977) berättas sakligt om vargen och hans livsbetingelser. Men här finns också ett kapitel, som visar vargen, mormor och Rödluvan i ombytta roller. Här berättas om en hungrig och utmattad varg, som faller offer för människornas elakhet, lömskhet och habegär.

Sagorna genomgick, som tidigare redovisats, en viss bearbetning och förändring redan då de insamlades och första gången kom i tryck. Fortsatt förändring och modernisering av sagorna har skett i många fall, och som framgår av ovan redovisad sagolitteratur, har sådana bearbetningar också gjorts under senare år. Bettelheim menar, att de flesta barn nu för tiden tyvärr möter sagor, som är urvattnade och banaliserade. Genom att sagor förenklats och censurerats har de förlorat sin djupare innebörd, menar Bettelheim, och de har därigenom förlorat sitt terapeutiska värde.

Rödluvesagan har varit föremål för olika analyser. Tre olika författare som tagit upp rödluvesagan till analys presenteras i det följande.

I "Det glömda språket" (1982), vars första upplaga kom ut 1951, analyserar Fromm symbolspråket i bl a myter och sagor. Han pekar på att sagan "Lilla Rödluvan" behandlar konflikten mellan manligt och kvinnligt. Varningen att inte springa från vägen, "är en tydlig uppmaning till flickan att akta sig för den sexuella faran och bevara sin kyskhet" (s 195). Men i konflikten mellan manligt och kvinnligt är det inte enbart den sexuella faran som framhålls, menar Fromm. Mannen symboliseras av vargen, och hatet och fördomarna mot mannen kommer fram så tydligt att mannen förlöjligas. Han försöker spela den havande kvinnans roll genom att ha levande varelser i magen, men straffas av Rödluvan, som stoppar stenar, symboler för sterilitet, i hans mage. Sagan är "en berättelse om de manhatande kvinnornas triumf", menar Fromm (s 196f).

Bettelheim (1979) analyserar ett antal sagor utifrån psykoanalytisk teori, och en av dessa sagor är "Lilla Rödluvan". Också här pekas på att det är den vaknande sexualiteten som är hotet för den lilla Rödluvan, därför är enligt Bettelheim skildringen av mannen så betydelsefull i sagan. Mannen skildras som ett motsatspar: han är dels den farlige förföraren, som dödar både mormor och flickan, då de ger efter för honom, dels är han jägaren, som är en stark och räddande fadersgestalt. Då jägaren räddar Rödluvan genom att öppna vargens mage, återföds hon på ett högre livsplan. Detta är, enligt Bettelheim, ett centralt och återkommande tema i folksagorna. Modersgestalten är betydelselös i denna saga, menar Bettelheim, då varken mor eller mormor kan göra någonting åt skeen-

det, de varken hotar eller beskyddar.

Kvinnornas roll i rödluvesagan har däremot på ett helt annat sätt framhållits av en fransk socialantropolog, Yvonne Verdier (1982). Utifrån ett intresse för kvinnornas roll i det franska bondesamhället har hon studerat muntliga versioner, som levt vidare vid sidan av Perraults och Bröderna Grimms nedtecknade sagor. Här har hon funnit teman och detaljer, som inte finns med i de nedskrivna versionerna. I dessa muntliga versioner lyfts kvinnorna fram på ett helt annat sätt än i de nedtecknade sagorna. Mannens roll är inte lika central, utan huvudtemat i sagan blir i stället en rivalitet mellan sagans tre kvinnogenerationer: flickan, modern och mormodern. Vargen blir då i sagan tolkad inte enbart såsom man utan också såsom en hotfull modersgestalt.

Dessa olika analyser visar att de gamla folksagorna långt ifrån är entydiga, utan att de istället besitter en stor mångtydighet och rikedom.

2.2 TEATERPJÄSEN RÖDLUVAN

Växjöensemblen presenterade pjäsen Rödluvan såsom "Ett sagospel för lågstadiet". Denna pjäs, skriven år 1937 av en sovjetisk dramatiker Jevgénij Schwartz, är ett av många exempel på de i Sovjet producerade teaterpjäser, som berör temat hur barn lyckas överlista ondskefulla odjur, som vill förtrycka folket. Schwartz, som levde åren 1896-1958, använde sig av traditionella sagor, då han skrev sina satirer över fascism och kapitalism (Tjukovskij, 1976).

Pjäsen har tidigare spelats på andra håll i vårt land. Den har bl a uppförts på Dramaten, spelats av Västernorrlands regionteater och på Malmö Stadsteater.

Den version som Växjöensemblen presenterade var översatt från ryskan av Vera Rolander och spelades i en bearbetning av pjäsens regissör, Tom Deutgen. Pjäsen återfinns i en barnteaterantologi sammanställd av Holm och Jansson (1980) men förekommer där i en annan översättning.

Pjäsen Rödluvan är ett exempel på hur pjäser med sagostoff under senare år mer och mer tagits upp inom barnteatern, men den visar också med sitt budskap om sammanhållning och solidaritet att man inte lämnat de innehållsmässiga krav som betonades under 1960- och 70-talen. Målsättningen med pjäsen presenteras i ett senare avsnitt i detta arbete, men för att lättare kunna följa de kommande resonemangen kring pjäsen, lämnas redan här en kortfattad resumé.

Under hela föreställningen består scenen av ett grönt golv, inramat av ett grått plank. I detta plank finns de scenografiska anordningar som förändrar scenen under föreställningens gång: från planket öppnas dörren till Rödluvans hus, olika luckor tillåter figurer att titta fram under föreställningens gång, plankor skjuts fram för att föreställa träd, mormors säng kan behändigt inför barnens åsyn helt enkelt fällas ner från planket, vargen visar sig första gången genom en lucka i planket då han slipar sina tänder osv. Högt uppe bakom planket sitter syrsan fullt synlig för publiken, då han inte aktivt deltar i spelet på scenen. Där uppiifrån svarar han för ljud- och musikeffekter och visar med miner och gester att han följer med spelet på scenen.

Inledningsscenen ger associationer till cirkus. Musik hörs, syrsan, iförd hög hatt och med piska i handen ställer sig att dirigera och alla rollfigurerna kommer in på scenen, vinkande och dansande efter musiken. Syrsan klatschar då och då med sin piska och då rollfigurerna lämnat scenen välkomnar han på cirkusmanér publiken: "Mina damer och herrar! Hjärtligt välkomna ska ni vara till Växjöensemblen..." Syrsan störs gång på gång av haren, som försöker att dra till sig syrsans uppmärksamhet. Men syrsan fattar inte hans ärende, utan då syrsan försvunnit hör publiken haren säga: "Oj, oj, oj, nu måste jag varna Rödluvan själv!"

Man får följa hur haren och andra rollfigurer försöker att varna Rödluvan för att gå ut i skogen. Harens första försök misslyckades, då syrsan inte förstod hans ärende. Hans andra försök, då han ber katten om hjälp misslyckas också. "Det är inte min sak", var kattens svar.

Mamman avråder inte Rödluvan att gå ut i skogen, mormor ska ju få sitt besök och en kaka, men hon förmanar Rödluvan och uppmanar henne att vara försiktig. Rödluvan

är väldigt tuff och skojar med sin mamma och förmanar i sin tur henne för att t ex inte tappa bort fingerborgen, men säger samtidigt att hon vet att hennes mamma är orolig.

Så ger Rödluvan sig i väg genom skogen, vilket åskådliggörs med att hon springer runt på scenen. Haren kommer för att varna, men vågar sig först inte fram. Först nu får man veta vad det är som är farligt i skogen: "Vargen har visat sig i skogen." Rödluvan skrattar och säger att hon inte är rädd för någonting, och fortsätter sin vandring. Inte heller snokens och björnens varningar bryr hon sig om.

Haren, björnen och snoken bestämmer sig för att bli hennes livvakter och hoppar efter henne och beskyddar henne. "Ensam törs jag inte för jag är så harig, men tillsammans med er så är det inte så farligt," säger haren.

Räven har dock hört alltsammans bakom ett träd. Han kommer fram och berättar att han hör allt och ser allt, men han är också klar över att Rödluvan har tänkt ut något, annars kunde hon inte vara så modig. Han berättar om sina listiga planer. "Jag berättar allt för vargen. Han äter sen upp Rödluvan. Människorna blir naturligtvis arga och dödar honom, och då, då tillhör skogen mej."

Också fåglarna finns på Rödluvans sida för att hjälpa och beskydda henne. Man får nu veta att Rödluvan har nyspulver med sig för att kasta på vargen då hon möter honom.

Räven spelar sitt spel och lockar iväg de lättlurade livvakterna björnen och snoken, medan den stackars haren fastnar i den fälla som Rödluvan tänkt ut åt vargen.

Då Rödluvan sammanträffar med vargen klarar hon sig genom sitt nyspulver, men nästa gång de träffas känner hon inte igen honom, för då är han med rävens hjälp utklädd till hund.

Både vargen och räven har, då man kommit så här långt i handlingen, klart och tydligt förklarat för publiken att det är just han som ska bli skogens härskare. Det är en frejdig och kavat mormor man nu får stifta bekantskap med, hon skjuter med gevär och vill inte alls ligga till sängs fast hon är förkyld. Då först vargen och sedan Rödluvan kommer till mormors stuga och både mormor och Rödluvan blir uppätta av vargen, följs sagans handling mycket tydligt i pjäsen. Den man som djuren hämtar då de behöver hjälp för att rädda Rödluvan och mormor ut ur vargens mage, är dock inte sagans jägare, utan en kombination av skogsvaktare och läkare. Liksom i sagan skär han upp vargens mage och Rödluvan och mormor kommer glada framhoppande, men då han försöker att ta åt sig äran av räddningen opponerar sig alla djuren högljutt, då de menar att det var ett verk som lyckades för att de alla hjälptes åt. Musik och dans återkommer i pjäsens slutscen och presenteras på samma sätt som i pjäsens inledningsscen.

För att få en uppfattning om de mål vi i Sverige har för teater för barn görs i det följande en kort presentation av samhällets kulturmål såsom de officiellt presenteras i vårt land. Denna genomgång innehåller såväl övergripande samhälleliga kulturmål som mål formulerade för barnkulturområdet och speciellt för barnteater.

3.1 KULTURDEFINITIONER

Under 1960- och 1970-talen har i vårt land förts en aktiv kulturdebatt som resulterat i utredningar, propositioner och riksdagsbeslut under 1970-talet. Här kan man finna formulerade kulturella mål på olika nivåer, från kulturmål omfattande människans hela livssituation till mål gällande enskilda kulturaktiviteter. I fråga om enskilda kulturaktiviteter är det de traditionella områdena som berörs, såsom teater, musik, dans, bildkonst och litteratur. Detta har medfört att kulturbegreppet som sådant ofta diskuterats och man har haft behov av att förtydliga vad man lägger i begreppet kultur. Betänkandet "Boendeservice 7" (SOU 1973:24) förtydligar begreppet på följande sätt:

"Kultur kan definieras i många termer och funktioner, från de klart avgränsade verksamheterna som finns upptagna under de statliga kulturutgifterna i driftsbudgeten till socialantropologernas vida kulturbegrepp som innefattar alla sociala beteenden inom en grupp eller ett samhälle, s k 'kulturmönster'." (s 71f)

Nordisk barnekulturrapport (NU A 1978:10) definierar det vidgade kulturbegreppet på följande sätt:

"Det utvidgade kulturbegrep innebaerer at en arbeider ut fra den nøye sammenheng som finnes mellom det kulturpolitiske området og andre politiske områder i samfunnet." (s 23)

Olika beteckningar för dessa synsätt har utvecklats. Man talar t ex om allmän och särskild kultur och om kulturdefinitioner utifrån vid eller snäv aspekt.

3.2 FÖRHÅLLET MELLAN ALLMÄN OCH SÄRSKILD KULTUR DÅ DET GÄLLER BARN

Förhållandet mellan ett snävare och ett vidare kulturbegrepp för barnens vidkommande behandlas av barnmiljöutredningen (SOU 1975:38) och i kommunförbundets skrift "Börja med barnen" (Kommunförbundet, 1979).

Liksom barnmiljöutredningen anser kommunförbundet att den snäva kulturen inte kan skiljas ut ur barnkulturen på samma sätt som är möjligt inom vuxenkulturen. De konstnärliga uttrycksformerna, i synnerhet genom barnens eget skapande, är inom barnkulturen inte så strikt skilda från varandra och därför råder inom barnkulturen inget motsatsförhållande mellan "finkultur" och andra aktiviteter på samma sätt som kan förekomma inom vuxenkulturen, menar man.

Det primära syftet med denna framställning är att presentera mål som är formulerade för barnkulturområdet. Framställningen kan dock inte helt begränsas till mål speciellt formulerade för barnområdet, eftersom de mål som av samhället formulerats för att gälla alla människor självfallet också inbegriper barnen.

Målsättningar som ger uttryck för den vidgade kultursyn som innefattar människans hela livssituation är av övergripande karaktär. Dessa mål fungerar som övergripande mål för de aktiviteter, som traditionellt räknas som kulturyttringar, t ex musik, dans, bildkonst och teater. Till denna grupp av kulturaktiviteter hör också barnteater.

3.4

ÖVERGRIPANDE BARNKULTURMÅL

3.4.1

Samhällets allmänna övergripande barnkultur mål

Kulturrådets betänkande "Ny kulturpolitik" (SOU 1972:66 och SOU 1972:67) och kulturpropositionen (Kungl. Maj:ts proposition nr 28 år 1974) presenterar samhällets kultursyn i stort och den allmänna målsättningen för landets kulturpolitik.

Genom riksdagsbeslut våren 1974 fastställdes målen för samhällets kulturpolitik. Den redan nämnda kulturpropositionen (Kungl. Maj:ts prop. 1974:28) låg till grund för riksdagsbeslutet. Följande mål formulerades:

Kulturpolitiken skall

- medverka till att skydda yttrandefriheten och skapa reella förutsättningar för att denna frihet utnyttjas
- ge människor möjlighet till egen skapande aktivitet och främja kontakten mellan människor
- främja en decentralisering av verksamhet och beslutsfunktioner inom kulturområdet
- i ökad utsträckning utformas med hänsyn till eftersatta gruppers erfarenheter och behov
- möjliggöra konstnärlig och kulturell förnyelse
- garantera att äldre tiders kultur tas tillvara och levandegörs
- främja ett utbyte av erfarenheter och idéer inom kulturområdet över språk- och nationsgränser

Både i den allmänna debatten och i riksdagsbehandlingen av kulturpropositionen påpekades att barnkulturområdet blivit alldeles för lite uppmärksammat. Detta påpekande gällde både betänkandet och propositionen. Redan samma år som kulturpropositionen antogs av riksdagen, 1974, tillsattes utbildningsdepartementets barnkulturgrupp, med uppgift dels att bistå departementet vid beredning av ärenden som berör barn och kultur dels att lägga fram förslag inom barnkulturområdet.

I den färdiga rapporten "Barnen och kulturen" (1978) fastslås att de av riksdagen antagna kulturmålen också gäller barnen.

Barnkulturgruppens rapport utgjorde tillsammans med barnmiljöutredningens rapport (SOU 1975:38) underlag för en regeringsproposition om barn och kultur (Regeringens proposition 1978/79:143) våren 1979. Propositionen presenterar riktlinjer för hur man vill förbättra barnens kulturella situation. I sitt betänkande med anledning av denna proposition framhåller kulturutskottet (KrU 1978/79:30) sambandet med kulturpropositionen från år 1974:

"I fråga om godkännande av dessa riktlinjer vill utskottet för egen del först framhålla att de kulturpolitiska mål som fastställdes av 1974 års riksdag givetvis skall vara vägledande även när det gäller kulturinsatser bland barn." (s 16)

En artikel i Dagens Nyheter betonade i samband med riksdagsbehandlingen av propositionen hur samhällets kulturmål är övergripande mål också inom barnområdet. I artikeln presenterades på följande sätt de riktlinjer som propositionen angett som vägledande för barnkulturområdet:

”Utgångspunkten för de föreslagna åtgärderna på barnkulturområdet är de mål för den statliga kulturpolitiken som riksdagen antog 1974. Detta är självklart - de målen ska givetvis gälla alla, alla utan undantag. Något annat var aldrig ifrågasatt. Men för att insatserna för barnens kulturaktiviteter ska bli så verkningsfulla som möjligt krävs att de utformas på ett särskilt sätt. I propositionen anges fyra olika utgångspunkter för detta.

1. Barn bör få tillgång till all kultur och inte bara en särskild barnkultur.
2. Insatserna bör främst göras i de miljöer där barnen vanligen vistas.
3. Barns eget skapande bör främjas.
4. De eftersatta grupperna bland barnen bör uppmärksammas särskilt.

Bakom dessa riktlinjer för det praktiska arbetet kan man spåra såväl en pedagogisk grundsyn som en kulturpolitisk vilja.” (Dagens Nyheter, 1979.05.16)

En av riktlinjerna i barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) tar fasta på förskolans och skolans roll genom att peka på att insatserna främst bör göras i de miljöer där barnen vanligen vistas. Förskolans och skolans stora betydelse i arbetet med att förverkliga de kulturpolitiska målen betonades även i kulturpropositionen (Kungl. Maj:ts prop. 1974:28).

Om förskolans betydelse för den framtida utvecklingen påpekas:

”Förskoleåldern är av grundläggande betydelse för personlighetsutvecklingen. Verksamheten sker i fria former. Förskolans förutsättningar och betydelse i fråga om barnens kulturutveckling bör särskilt beaktas när en arbetsplan utarbetas för förskolans pedagogiska verksamhet.” (s 370)

Skolans betydelse beskrivs på följande sätt:

”Men det kan också finnas anledning att i detta sammanhang understryka den viktiga roll och det ansvar som skolan har i arbetet med att förverkliga de kulturpolitiska målen. De insatser som kan göras inom den obligatoriska skolan är särskilt betydelsefulla, då de når alla barn i åldrar som är viktiga för personlighetsutvecklingen.” (s 370)

Dessa påpekanden om förskolans och skolans betydelse för arbetet med att förverkliga de kulturpolitiska målen, motiverar en studie av hur de övergripande målen presenteras i gällande läroplaner och arbetsplaner.

3.4.2 Förskolans övergripande mål

1968 års barnstugeutredning resulterade i ett betänkande om förskoleverksamheten, där förskolans mål, riktlinjer och arbetssätt presenteras (SOU 1972:26, Del 1 och SOU 1972:27, Del 2). I del 1 presenteras samhällets övergripande mål för förskolan:

”Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar.

Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar.

Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor.” (s 63)

Med denna utgångspunkt presenteras tre delmål för förskoleverksamheten: jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikation.

I skriften "Socialstyrelsen anser om förskolan" (Socialstyrelsen 1978:2, s 17) tas fyra demokratiska principer upp som grundläggande för förskolans målsättning: jämlikhet, solidaritet, samarbete och medinflytande. Förskolans mål och inriktning tas upp till ny diskussion i den arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1981) som kom ut nästan tio år efter att förskolebetänkandet presenterades. En ny målkonstruktion presenteras i denna arbetsplan. Målsättningen för förskolans verksamhet beskrivs här utifrån fyra utgångspunkter: samhällsmål, barns utveckling, former för verksamheten och ämnesblock. Det är fyra samhällsmål som här presenteras: demokrati, jämlikhet, solidaritet och trygghet. Utgångspunkten barns utveckling innehåller som delområden de delmål som presenterades i förskolebetänkandet (SOU 1972:26). De två andra utgångspunkterna beskriver dels formerna för verksamheten och dels de ämnesblock som valts för att ge allsidighet i verksamheten.

I arbetsplanen påpekas att förskolans roll som kulturförmedlare är viktig (s 14). Uttrycket "kulturförmedlare" kan tolkas i vid eller snäv betydelse, beroende av hur man definierat ordet kultur, men förskolans roll kan tolkas utifrån både vid och snäv tolkning av ordet kultur. Förskolan har ansvar för att till barnen förmedla en livsmiljö som överensstämmer med samhällets övergripande kulturmål, men förskolan har också ansvar för att barnen får ta del av traditionella kulturyttringar som dans, musik, bildkonst, litteratur och teater.

3.4.3 Grundskolans övergripande mål

Skollagens första paragraf

"Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar."

presenteras som övergripande målsättning för skolans arbete, både i den under 1970-talet gällande läroplanen för skolans arbete, Lgr 69, och den från läsåret 1982/83 gällande läroplanen, Lgr 80. Detta övergripande mål bör givetvis även ses som skolans övergripande kulturmål. Både Lgr 69 och Lgr 80 har gällt och diskuterats under den tid, som den här presenterade undersökningen pågått. Belysande citat hämtas följaktligen ur båda läroplanerna.

Skolans uppgift vad gäller att skapa en aktiv kulturmiljö i vårt land, beskrivs i Lgr 69 på följande sätt:

"Skolan måste se till att de unga inriktas och utrustas så, att de under den på senare år alltmer ökade fritiden både vill och kan göra aktiva insatser i samhällslivet samt även i övrigt ge fritiden ett utvecklande och värdefullt innehåll. Skolan bör sålunda främja en aktiv kulturmiljö i vårt land." (s 14)

I kulturrådets betänkande (SOU 1972:66) påpekades, att kulturell verksamhet syftar till att "tillgodose ett upplevelse-, uttrycks- och kontaktbehov hos människan" (s 172). I Lgr 69 presenteras samma tankegångar.

"Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste skolan söka låra dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt att frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust." (s 13)

Allmänna målsättningar i kulturpropositionen (Kungl. Maj:ts prop. 1974:28) och kulturrådets betänkande (SOU 1972:66) som behandlar kulturpolitikens utformning med hänsyn till eftersatta gruppers behov, kulturpolitikens bidrag till jämlikhet och främjande av kontakten mellan människor, återkommer i läroplanerna.

I den nya läroplanen, Lgr 80, presenteras i kapitlet Skolans mål dessa tankegångar på följande sätt:

”Skolan ska därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratis principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift för skolan. Detta innebär bl a att skolan skall fostra eleverna till insikt om att ingen människa får utsättas för förtryck och att ingen med problem och svårigheter får lämnas åt sitt öde. Var och en har ett ansvar för att försöka minska andra människors smärta, lidande och förnedring.

....

Skolan ska söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet.” (s 17)

Det är viktigt att dessa målsättningar inte bara blir stora ord, utan att de verkligen sätter spår i det konkreta skolarbetet. Läroplanen, Lgr 80, berör detta på följande sätt:

”Barn måste få bearbeta moraliska problem och normkonflikter och även ta ansvar för att lösa sådana problem i konkreta vardagssituationer. I våra gemensamma grundläggande värderingar ryms många problem och konflikter. Kollisioner mellan mål och verklighet bör inte döljas bakom utslätade formuleringar. Frågor om konflikter, deras orsaker och lösningar skall lyftas fram i samtal och diskussioner i många sammanhang. Skolan ska aktivt påverka barnen att ta ställning i dessa frågor.” (s 18)

3.5 MÅL GÄLLANDE BARNES KULTURAKTIVITETER, DÄRIBLAND TEATER

3.5.1 Värdet av renodlade kulturinsatser

Utredningar, betänkanden och propositioner tar inte enbart upp övergripande kulturmål för barn, mål som gäller hela deras livssituation, utan påpekar också värdet av att barn får ta del av traditionella kulturyttringar.

I barnkulturpropositionen (Regeringens prop. 1978/79:143) uttrycks vikten av särskilda kulturyttringar på följande sätt:

”I det omfattande arbete som pågår för att förbättra uppväxtmiljö och uppväxtvillkor spelar kulturinsatserna en viktig roll. Barnens personliga utveckling är beroende av vilka möjligheter som erbjuds dem i uppväxtåren att utveckla olika slag av kulturaktiviteter, uttrycka sig i ord, bild, musik eller dans och träna sig att uppfatta ett konstnärligt budskap.” (s 6)

Barnmiljöutredningen diskuterar i rapporten ”Barnkultur” (SOU 1975:38) de renodlade kulturaktiviteternas värde och ställer frågan:

”Vad kan den särskilda kulturen betyda för den allmänna kulturen? Vad kan en människas sysselsättning på fritiden betyda för hennes själsliga välbefinnande?” (s 20)

Utifrån dessa frågor presenteras i denna rapport de funktioner som den särskilda kulturen, de renodlade kulturaktiviteterna kan ha för barn. Ordet funktion definieras inte i rapporten, men av sammanhanget framgår att begreppet står för syfte, roll och uppgift. De presenterade funktionerna är önskvärda och eftersträvarsvärda och bör kunna jämföras med målsättningar. De tas i fortsättningen i detta arbete med bland de uttalanden som formar målsättningen för kulturaktiviteter för barn.

Också i senare rapporter och skrifter, presenterade av en arbetsgrupp inom kulturrådet, betonas betydelsen av kulturella aktiviteter inom förskolan och skolan och den estetiska fostran barnen därigenom får (Almerud, 1982; Kulturrådet, 1982:5; Rindberg, 1982 och Sundin, 1982).

3.5.2 Barnkulturens två huvudområden

De två aspekterna på verksamhet inom barnkulturområdet, som dels innebär barns egen skapande verksamhet, dels barns möjligheter att komma i kontakt med kulturutbud av skilda slag, belyses oftast jämsides i olika måldokument som t ex barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143):

”...det betyder så mycket för den enskildes personliga utveckling vilka impulser som hon eller han får under uppväxtåren genom kontakt med konstnärliga verksamheter och eget deltagande i kulturlivet.” (s 5)

”Barnens personliga utveckling är beroende av vilka möjligheter som erbjuds dem i uppväxtåren att utveckla olika slag av kulturaktiviteter, uttrycka sig i ord och bild, musik eller dans och träna sig att uppfatta ett konstnärligt budskap.” (s 6)

I den fortsatta målredovisningen kommer tyngdpunkten att läggas på kulturutbud för barn, då det främst är den aspekten och inte barns eget skapande som är relevant för denna målgenomgång.

Uttalanden som kan ses som målsättningar då det gäller kulturutbud för barn, presenteras i det följande under ett antal rubriker.

3.5.3 Målsättningar då det gäller kulturutbud för barn

a. *Ett ökat kulturutbud*

För att få mål som behandlar kulturverksamhet för barn att framstå som meningsfulla, är det en första förutsättning att barn har möjlighet att kontinuerligt ta del av kulturyttringar. Barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) betonar att antalet barnteaterföreläsningar bör ökas:

”Att öka antalet föreläsningar som riktar sig till barn är en av de viktigaste uppgifterna på teaterområdet.” (s 49)

b. *Allsidighet i kulturutbudet*

Barnkulturpropositionen påpekar att det är väsentligt att samhällets kulturella satsning blir så allsidig som möjligt:

”Kulturverksamheten bland barn måste främjas genom insatser på många olika områden.
....

Kvalitetsproduktionen av böcker, filmer, grammofoonskivor och tidningar är betydelsefull men också barnens möjligheter att få uppleva en konsert, en dans- eller teaterföreläsning.” (s 6)

c. *Insatser i den kända miljön*

I fortsättningen betonar propositionen att det är viktigt att kulturverksamheter når alla barn, inte bara vissa grupper i vårt samhälle:

”Insatserna ska i största möjliga utsträckning sättas in i de miljöer där barn redan vistas.” (s 71)

Läroplan för Grundskolan (Lgr 80) behandlar i kapitlet ”Skolan och kulturlivet” skolans uppgifter på det kulturella området, både i det direkta skolarbetet i den obligatoriska undervisningen och genom de kulturrevenemang, som barnen genom skolans förmedling har möjlighet att komma i kontakt med:

”Skolan kan göra många viktiga insatser på det kulturella området. Ansvar för att förverkliga de kulturpolitiska uppgifterna vilar på skolans alla ämnen,
....

De konstnärliga uttrycksmedlen, i form av t ex teater och bild, utgör viktiga medel för att göra stoffet levande i olika ämnen och för att redovisa arbetsresultat och uttrycka opinionen.” (s 26f)

Efter att på detta sätt ha berört skolans kulturella ansvar i det direkta skolarbetet beskriver läroplanen skolans roll som kulturcentrum:

”Skolans roll som kulturcentrum bör emellertid inte begränsas till den obligatoriska undervisningen. Genom skolan skall eleverna också komma i kontakt med olika kulturyttringar såsom konserter, teaterföreställningar, filmföreläsningar och konstutställningar. Eftersom skolan omfattar alla barn och ungdomar motverkar man att många kulturevenemang annars bara når vissa grupper.” (s 27)

Teaterområdet berörs i läroplanerna i de anvisningar som ges för svenskämnet.

”Det är viktigt för barn och ungdom att få uppleva även professionell teater.” (Lgr 69, s 132)

”De ska ta del av teaterföreställningar, direkt eller via TV och radio, och uppmuntras till drama- lek, rollspel och teater under skoldagen.” (Lgr 80, s 135)

Förskolebarns deltagande i kulturaktiviteter presenteras i Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) under rubriken ”Samhällsorientering” och tas upp i ett sammanhang, där en lång rad aktiviteter föreslås:

”Förskolans program bör också omfatta planlagda besök, exempelvis i kyrkor, på bibliotek, utställningar, museer, vid musik- och teaterframträdanden, pensionärshem, i skolor och institutioner för yrkesutbildning, på arbetsplatser av skilda slag.” (s 223f)

d. *Anpassning av kulturutbudet efter barnens nivå*

Då kulturutbud presenteras ”i de miljöer där barn vistas” har man också möjlighet att anpassa utbudet, påpekas i barnkulturpropositionen (Prop. 1978/79:143):

”...insatserna blir på ett naturligt sätt utformade med hänsyn till barns erfarenheter och behov.” (s 7)

Samtidigt presenteras en annan viktig riktlinje:

”Strävan måste vara att ge barn tillgång till all kultur - inte bara till en särskild barnkultur.” (s 7)

Dessa två påståenden behöver inte vara motsägande. Det kan framför allt ses som ett klargörande att det inte finns någon klar gräns mellan kultur för barn och kultur för vuxna:

”Den gräns som ibland dras mellan kultur för barn och kultur för vuxna är fiktiv. Vuxna har många gånger ett mycket stort utbyte av det som egentligen var avsett för barn. Å andra sidan kan t ex en bok som ursprungligen var tänkt som vuxenbok bli barns käraste läsning. Barn behöver hjälp med att hitta fram till det som intresserar dem bland kulturprodukter och inom kulturinstitutioner. Grundproblemet är dock inte att skapa verksamhetsformer särskilt avsedda för barn utan att göra mer i kulturlivet tillgängligt för barn.” (s 7)

e. *Uppfostran och undervisning i samband med kulturutbud*

Möjligheter till kulturaktiviteter för barn är inte tillräckligt. Barn behöver också få hjälp i samband med upplevelsen av ett kulturutbud. Läroplanen för Grundskolan (Lgr 69) pekar på skolans uppgift i detta avseende:

”Bland annat måste skolan lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur...” (s 13)

I samma läroplan sägs i samband med anvisningar för svenskämnet:

”I samband med teaterföreställningar har läraren betydelsefulla uppgifter i att förbereda eleverna och att efter föreställningen ge dem tillfälle att sinsemellan diskutera vad de sett och hört, om möjlighet även med regissör och skådespelare.” (s 132)

Vikten av att barn ges möjlighet att träna sig i att diskutera och bedöma den information som ges via kulturutbud tas också upp i kulturpropositionen (Kungl. Maj:ts proposition 1974:28):

”TV, tidningar, böcker, filmer, teaterföreställningar m m kan komplettera barnens egna erfarenheter och ge träning att ta emot och värdera information vilket är värdefullt för den personliga utvecklingen.” (s 369)

Barnkulturpropositionen pekar också på nödvändigheten av att barnens kontakt med kulturutbud måste präglas av egenaktivitet och att de måste få hjälp och vägledning för att ”träna sig att uppfatta ett konstnärligt budskap.” (s 6)

f. *Värdet av att kulturutbud förmedlas genom direktkontakt med en vuxen*

Momentet ”Litteratur” i förskolebetänkandet (SOU 1972:26) visar på hur värdefullt det är för det enskilda barnet att tillsammans med andra barn få ett kulturutbud förmedlat av en vuxen i direktkontakt:

”En del av den känslomässiga tillfredsställelsen som det tycks ge barn att lyssna till berättelser och sagor och se på bilder uppstår säkert just ur den intima kontakten berättare - lyssnare. Barnen rör om den vuxne och alla är inneslutna i berättelsens gemenskap, samtidigt som var och en utifrån sin speciella bakgrund och sina förutsättningar upplever berättelsen på sitt eget individuella sätt.” (s 216)

Detta påstående måste anses gälla, då barn tar del av en teaterföreställning, likaväl som i andra situationer, då ett kulturutbud förmedlas genom direkt kontakt med vuxna.

Också barnkulturgruppen (Barnen och kulturen, 1978) tar upp värdet av vuxenkontakter för barn, och pekar på att barn behöver de impulser det ger att komma i kontakt med kulturarbetare av skilda slag.

g. *Grundläggande av ett kulturintresse*

Tidiga kontakter med samhällets kulturutbud kan ha stor betydelse också längre fram i livet. De kan lägga grund till kulturintressen i vuxen ålder och ge människor möjlighet att ta del av kulturområden, som de annars inte skulle ha kommit i kontakt med.

I barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) uttrycks denna syn på följande sätt:

"En tidigkontakt med konstnärliga uttrycksformer betyder mycket när det gäller att skapa ett varaktigt kulturintresse. Genom att stimulera verksamheten i de miljöer där barnen vistas när vi barn med olika bakgrund och erfarenheter och vi tillvaratar därigenom en viktig möjlighet att på bredden påverka attityderna till kulturella uttrycksformer och aktiviteter." (s 5)

3.5.4 Vad skall kulturutbudet tillföra barnen?

De uttalanden från utredningar, propositioner, arbetsplaner och läroplaner som hitintills refererats, har i allmänhet berört värdet av att barnen överhuvudtaget kommer i kontakt med kulturaktiviteter av skilda slag. Vad vill man då tillföra barnen genom dessa kulturutbud?

a. *Kulturens egenvärde*

Den särskilda kulturen med dess aktiviteter har ett egenvärde. Barnmiljöutredningen presenterar detta synsätt i sin rapport "Barnkultur" (SOU 1975:38):

"Den är eller kan vara någonting gott i sig - som omedelbar sysselsättning, som lek." (s 20)

b. *Underhållningsvärdet*

Kulturens funktion att roa och att underhålla uttrycks sällan i målformuleringarna för kulturaktiviteter. Det måste dock vara denna funktion som åsyftas då departementschefen i ett uttalande om skolans kulturuppgift i barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) citerar en tidigare proposition från år 1950, som angav riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (Kungl. Maj:ts proposition nr 70, s 69):

"I många stycken äro kraven på skolan oförändrade. Den måste alltså ge något av det krav som hör barnåldern till, sång och saga, lek och poesi..." (Regeringens proposition 1978/79:143, s 16)

I Läroplan för Grundskolan (Lgr 80) finns exempel på hur den roande funktionen tas upp i moment som behandlar skolans kulturaktiviteter.

Ämnet svenska presenterar t ex i momentet läsning ett antal punkter som ska ingå i elevernas arbete:

"läsa upp meddelanden, dikter, egna sagor och berättelser etc för att informera, roa och engagera." (s 137)

I måldokumentet finns inga klara uttalanden om att barnteater ska vara roande. Möjligen kan denna målsättning ses som en självklarhet som inte behöver uttalas och som är en given förutsättning för att andra mål ska kunna uppfyllas.

c. *Kulturaktiviteters bidrag till barnens allsidiga utveckling*

Kulturaktiviteters möjlighet att positivt påverka barns allsidiga utveckling påpekas ofta i samband med formulering av mål för verksamhet bland barn. Barnkulturgruppen (Barnen och kulturen, 1978) förklarar i inledningen av sin rapport att de "har arbetat i en övertygelse om att barn behöver stimulansen av teater och musik för sin egen utveckling" (s 10). Också barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) berör "den enskildes personliga utveckling" (s 5).

Läroplan för Grundskolan (Lgr 69) pekar också på kulturaktiviteters möjligheter att berika elevernas känsloliv:

"Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste skolan söka lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur." (s 13)

I andra sammanhang talas inte bara allmänt om "personlig utveckling", utan man berör områden, där kulturpolitiska insatser kan ha en positiv inverkan på barns utveckling. Kulturrådet (SOU 1972:66) pekar t ex på teaterns möjligheter att utveckla barnens fantasi och medvetenhet:

"Föreställningar och egen skapande verksamhet är medel att utveckla fantasi och medvetenhet hos barn och ungdom." (s 256)

Också i barnmiljöutredningens rapport (SOU 1975:38) tas begreppet medvetenhet upp, här i sammanställningen "social medvetenhet" (s 21). I begreppen "att skapa medvetenhet" och "social medvetenhet" kan läggas förmågan och möjligheten att utveckla vakenhet och öppenhet för sin egen och andra människors situation och att bli klar om sin egen identitet. Tankegångarna återkommer också i barnkulturpropositionen (Regeringens proposition, 1978/79:143):

"Alla de aktiviteter jag nämnt och många liknande, som utvecklas i hem, skolor och förskolor och kulturinstitutioner, hjälper barnen att bättre förstå sig själva och sin närmaste omgivning. Barnen blir medvetna om hur andra barn och hur vuxna upplever sin situation. De lär hos andra känna igen sin rädsla, sin glädje, sin nyfikenhet." (s 5)

d. *Värdet av igenkännande*

Detta igenkännande är viktigt. Det är först då kulturutbudet förmedlar sådana känslor och erfarenheter som barnen känner igen, som kulturutbudet blir meningsfullt för barnet. I måldiskussionen gällande förskoleområdet presenteras detta förhållande på följande sätt (SOU 1972:26):

"Alla mottagande aktiviteter som att lyssna till berättelser, titta på bilder och över huvud taget ta emot kommande intryck ger återklang och blir meningsfulla för individen, bara om han kan känna igen någonting av egna känslor och erfarenheter, som har någon betydelse för honom. Ett sådant igenkännande berikar och utvidgar den egna upplevelsen och ger en känsla av samhörighet och öppnar möjlighet att dela upplevelser med andra." (s 216)

3.6 VÄRDET AV EN MÅLDEBATT

I kapitlet "Blås nytt liv i barnteatern" behandlar barnkulturgruppen (Barnen och kulturen, 1978) speciellt barnteaterområdet. Debatten som förts om barnteaterns mål och metoder har varit dålig, menar man, och en måldebatt på barnteaterområdet efterlyses. Längre fram i samma kapitel pekas på "några angelägna uppgifter för barnteatern" (s 213). Här betonas att det är gruppens "allmänna syn på konstens funktion för barn i dagens samhälle", som dikterar dessa uttalanden.

Vad som här uttrycks som "uppgifter för barnteatern" och "konstens funktion" är uttalanden om vad teatern kan och ska ge barn. De får ses som av barnkulturgruppen utformade förslag till målsättning för barnteater. Dessa "angelägna uppgifter" formuleras i tre punkter:

"Det är en angelägen politisk uppgift att bevara barns känslofullhet och känslighet. En tillgång hos barn som de också ska kunna bära med sig som vuxna.

Barnteater ska öka barns sociala medvetenhet. Den ska kunna ta upp för dem angelägna ämnen och bidra till att de får kunskap om sådant som ligger utanför deras egna omedelbara erfarenheter.

Men teatern kan också lyfta fram en känsla och ge starka upplevelser och klarhet åt något som annars är omedvetna reaktioner för både barn och vuxna. En sådan klarhet ger oss verktyg att handskas med känslor och ökade möjligheter att förstå andra människors motiv och handlande. Samtidigt som det stärker oss själva." (s 214)

Även om barnkulturgruppens rapport inte har karaktären av statligt betänkande, utgjorde den tillsammans med barnmiljöutredningens rapport (SOU 1975:38) underlaget för barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143). De förslag till målsättningar som barnkulturgruppen presenterar, visar innehållsmässigt på stor överensstämmelse med andra, här tidigare refererade uttalanden om målsättning för barnteater, och får därför stå som en slags sammanfattande punkter i denna målgenomgång.

3.7 MÅL FÖR EN SPECIELL TEATERFÖRESTÄLLNING: BARNTEATERFÖRESTÄLLNINGEN RÖDLUVAN

Växjöensemblen, som hösten 1980 framförde barnteaterföreställningen Rödluvan, var då en regionalt verksam ensemble med Svenska Riksteatern som huvudman. Svenska Riksteaterns målsättning för sin verksamhet presenteras i "Teaterpolitiskt handlingsprogram" (1976):

"Riksteaterns uppgift är att verka för en teaterkonst, som syftar till att ge människor upplevelse, kunskaper, medvetande och kritisk överblick, som avslöjar fördomar och som stimulerar fantasin och den egna aktiviteten. En sådan teaterkonst motverkar passivitet, kommersialism och osjälvständighet." (s 3)

Denna målsättning gäller Svenska Riksteaterns hela teaterverksamhet, alltså även barnteaterverksamheten inom organisationen.

Regissörens och skådespelarnas mål för barnteaterföreställningen Rödluvan framkom genom intervjuer och genom de målsättningsdiskussioner som förekom under repetitionsarbetet med pjäsen.

3.7.1 Pjäsväl och motiv för pjäsvalet

Ställningstaganden av skilda slag från ensemblens sida låg bakom beslutet att framföra pjäsen Rödluvan. En anledning var att skolledningar i länet hade framfört önskemål om att ensemblen skulle sätta upp en sagopjäsa och länsteaterföreningen hade då knutit an till denna framställning och uttryckt det önskvärda i att en sådan sagopjäsa också skulle kunna presenteras som en familjeföreställning.

Dessa önskemål låg i linje med pågående diskussioner inom ensemblen, som under intervjun förklarade att man planerat att "göra en ordentlig satsning på lågstadiet". Denna planering innebar att man en tid diskuterat att man ville "göra en lite större föreställning", inte bara en "två skådespelare och en låda-föreställning", utan en föreställning som var "visuellt tilltalande" och "gav fest och glam". Hösten 1980 hade man personella resurser för att genomföra en sådan föreställning. Valet föll på sagopjäsen Rödluvan. Pjäsen hade ett bra manuskript. Rödluvesagan gav en ram till pjäsens handling som barnen kände igen och pjäsen hade ett budskap som man ville framföra. Dessa motiveringar var avgörande för att valet föll på pjäsen Rödluvan.

Manuskriptet utgjorde underlag för en två timmars föreställning. En sådan föreställning bedömdes bli alltför lång och vid bearbetningen skars manuskriptet ned till en ca en timma lång föreställning.

Rödluvan skulle bli en föreställning av uppsökande karaktär, vilket också krävde bearbetning av manuskriptet. Det ursprungliga manuskriptet förutsatte enligt regissören "en stor uppsättning på en stor teater, där man kan använda hela teatermaskineriet. Man kan ha fåglar som kommer ner från taket och sinnrika konstruktioner, när dom äter upp varandra, och ljus- och skuggspel, som man bara kan göra på en teaterscen. Vi har till vårt förfogande en gymnastiksal".

3.7.2 Mål

Målet för föreställningen presenterades under intervjuerna i två punkter med följande formulering:

”1. Vi vill med föreställningen ge underhållning.

2. Vi vill visa att ensam inte är stark. Hur tuff man än är så klarar man sej inte själv, utan det är tillsammans man kan övervinna sin skräck och överlista dem som vill bestämma över andra.

Vi vill peka på att man tillsammans kan förändra sin situation genom sammanhållning och solidaritet.”

Regissören betonade att det är viktigt att dessa två målsättningar inte ses fristående från varandra:

”alla delar i föreställningen: scenografi, musik, spel måste samverka för att framföra det man vill berätta med pjäsen. Samtidigt finns tanken att det ska vara stimulerande att titta på, underhållande.”

Genom intervjuerna och målsättningsdiskussionerna under repetitionsarbetet förtydligades och konkretiserades de två huvudmålen för barnteaterföreställningen. Dessa konkretiseringar bildar underlag för de delmål som utarbetades.

I det följande presenteras ensemblens mål uppdelade i delmål, som belyses genom direktcitat och referat från intervjuerna och målsättningsdiskussionerna.

3.7.3 Underhållningsaspekten

Första punkten i målet: ”Vi vill med föreställningen ge underhållning” har strukturerats upp i tre olika delmål.

a. *Föreställningen skall vara roande*

Regissören betonar att ”då man sysslar med barnkultur är det legitimt att ge underhållning, viktigt att man inte glömmer det”. Föreställningen avsågs att vara ett roande spektakel. ”Det ska vara roligt-spektakulärt”, påpekade en av skådespelarna.

b. *Föreställningen ska stimulera fantasin genom allsidiga intryck*

Regissörens påpekande att scenografi, musik och spel ska verka stimulerande och vara underhållande har redan omnämnts. Skådespelarna uttrycker samma målsättning genom att framhålla att föreställningen skall ”stimulera fantasin” och vara ”visuellt tilltalande” samt att den skall ”visa mycket färg” och ”ge fest och glam - festivitas”.

Ytterligare några uttalanden från skådespelarna knyter an till de allsidiga intrycken:

”Den ger någonting i sej, den lite större formen av teater.”

”Lite större föreställning - det är ju en positiv grej i sej.”

”Lite mer människor.”

c. *Föreställningen skall ge igenkännande*

Rödлуvesagans roll i föreställningen diskuterades under intervjuerna. Både regissör och skådespelare betonade att det på intet sätt var deras avsikt med pjäsen att framhäva den traditionella rödлуvesagans innehåll. Regissören påpekar att ”det är ingen målsättning i sej att spela sagan” och han tillägger: ”Sagan som sådan tycker jag är ointressant, tråkig. Sagan utgör endast en ram, insprängd med andra figurer och delsituationer”.

Han menar dock, att det har ett underhållningsvärde för barnen att rödлуvesagan finns

som en ram, "de tycker det är roligt att den berättas igen". Ett uttalande från en av skådespelarna pekar på samma sak: "Sagan känner barnen till. Djuren omkring finns där för att lyfta fram något annat".

3.7.4 Pjäsens huvudbudskap

Den andra punkten i ensemblens målformulering är uteslutande ett mål som berör innehållet och här formuleras pjäsens huvudbudskap:

Av intervjuerna framgår att man vill undvika att i pjäsen framföra budskapet övertydligt och "pekfingeraktigt". Man påpekar att den ende som i pjäsen uttalar budskapet är haren. En av skådespelarna framhåller detta genom att under intervjun vända sig till den skådespelare som spelar haren: "Haren, han utsäger ju någon gång, han berättar, vad Rödluvan lärt er harar: att ni måste hålla ihop, inte vara rädda osv. Han är den ende som uttalar det, dom andra bara är där, väldigt självklart." Budskapet skall framtona på annat sätt, "budskapet ska framför allt framgå av handlingen".

Under intervjuerna framkom vad ensemblen ansåg vara väsentligt att barnen skall förstå av handlingen för att målsättningen skall bli uppfylld.

a. *Barnen ska uppfatta hotet, faran i skogen*

Rödluvans mamma, som bara finns med i en kort scen i början av föreställningen säger, att det är farligt i skogen. Regissören påpekar, att "modern fyller en viktig funktion, då hon talar om att det är farligt".

"Vargens farlighet måste komma fram", påpekar en av skådespelarna. Att räven också är en fara i skogen måste framkomma i pjäsen. "Hotet i skogen är både vargen och räven", säger regissören.

Vargen och räven är alltså de rollfigurer, som av ensemblen beskrivs, som de "som vill bestämma över andra" och därför utgör ett hot i skogen. Därför är det viktigt, att barnen fattar, att det är maktbegäret, som hela tiden är drivkraften hos vargen och räven, och därför gör dem så farliga för de andra.

b. *Barnen ska förstå, att denna fara orsakar rädsla*

I målsättningen talas om "att övervinna sin skräck". De olika rollfigurernas rädsla och hur den framträder under spelets gång, diskuterades under intervjuerna.

"Haren är den ende som vågar vara rädd" påstod en av skådespelarna. "Han vågar vara sig själv, han vågar visa sin rädsla." Rödluvan är också rädd, det framgår klart, menade samtliga, men hon är så tuff, så hon vill inte visa att hon är rädd. En i gruppen uttryckte det på följande sätt: "Rödluvan skäms för att hon är rädd, hon kan inte vara rädd, när det är någon där, hon är bara rädd, när hon är ensam."

Finns det något i föreställningen som skapar rädsla hos barn som ser den? Den frågan diskuterades. Man avsåg givetvis inte att barnen skulle bli rädda, och tidigare har text refererats, att man ansåg att "vargens farlighet måste komma fram" men det har också framkommit genom tidigare citerade uttalanden, att han inte ska framställas så, att han orsakar rädsla: "barnen både ska tycka illa om vargen och vara lite fascinerade av honom." Som exempel på situationer som möjligen skulle kunna skapa rädsla diskuterades situationen, där vargen äter upp mormor och Rödluvan. Man trodde inte risken för rädsla var stor, framför allt inte i den åldersgrupp, lågstadiet, som pjäsen speciellt riktade sig till. Regissören menade, att barnens nyfikenhet över hur det hela gick till, nog skulle ta överhand över en eventuell rädsla.

c. *Barnen ska uppfatta, att det är genom sammanhållning, som man klarar av faran*

"Det är tillsammans man kan övervinna sin skräck. Hur tuff man än är, så klarar man sig inte själv", så lyder formuleringen i målsättningen, och detta visar en del av rollfigurerna prov på i föreställningen. "Haren, björnen och snoken, i viss mån också syrsan, dom står ju för en viss sammanhållning, och dom försöker att ställa upp och hjälpa Rödluvan",

säger regissören. "Rödluvan är så beskäftig", fortsätter han, "hon skulle inte klara sig, om inte djuren ställde upp och hjälpte henne".

"Sammanhållningen och solidariteten är det viktigaste," säger en av skådespelarna. "Räven och vargen kan lura var och en, men håller de andra djuren samman så klarar de sig." "Vi säger det inte," replikerar en annan, "men det visas i handling hela tiden, att tillsammans hjälps de åt." En rollfigur vill ta åt sig hela äran av att ha klarat av faran, påpekar en av skådespelarna: "Skogvaktaren vill ta åt sig äran, men det sätter kollektivet sig emot."

d. *Barnen ska uppfatta kampen mellan två sidor i skogen, där det är önskvärt att ena sidan segrar*

I målformuleringen är detta uttryckt med "överlista dem som vill bestämma över andra". "Det finns två gäng", säger regissören, "det ena gänget är vargen och räven, som ställer till en massa förtret, och så är det här andra gänget, som består av Rödluvan och djuren." Han menar, att det är önskvärt, att "man har sina sympatier på Rödluvans och djurens sida", att "man står på de figurernas sida". Det är viktigt, att "låta motsättningarna framtona" påpekar en av skådespelarna. Han menar, att man måste få fram "krafterna, som verkar i pjäsen." Han skisserar dem på följande sätt: "Vargen är ensam som kraft. Räven planerar på lång sikt att bli djurens konung. Räven är juntaledaren. Kollektivet måste vara på sin vakt. Räven manipulerar alla djuren, både smådjuren och vargen."

Haren är den, som allra tydligast representerar den ena sidan i kampen. "Haren är hjälten", påstod en av skådespelarna, och fick medhåll av samtliga, "han är beredd att gå i döden för Rödluvan."

"Katten och biet går inte med i kollektivet", påpekar någon, och man är ense om att de egentligen inte ställer upp på någon sida. Dock framhålls, att deras svaga framtoning i pjäsen också har rent praktiska orsaker, då de spelas av skådespelare, som också har andra roller i pjäsen. De kommer helt enkelt aldrig riktigt med i handlingen.

Räven som är falsk och infiltrerar, spelar sitt eget spel genom att vara vän med den han pratar med och låtsas hålla på den sida som är förmånligast för tillfället.

e. *Barnen ska uppfatta inre karaktärsdrag hos rollfigurerna*

En klar uppfattning hos barnen om rollfigurernas karaktärsdrag är en förutsättning för en tydlig bild av innehållet. Så kan t ex en rar och gullig varg och en hjälpsam räv inte vara något verkligt hot i skogen.

Regissören menade, att det väsentliga vad gäller djurens framtoning inte är att visa "att någon är ett djur, fysiskt sett." Han fortsätter: "Det viktiga tycker jag är att visa karaktären, som dom har, den inre karaktären. Haren är en människa som är skraj, räven är en person som luras. Att gå omkring med rävsvars är mindre viktigt. Det är ju ändå så, vare sig man spelar för barn eller vuxna, att det är mänskliga egenskaper, som man ska identifiera." Angående karaktärsteckningen hos de olika rollfigurerna påpekade den skådespelare, som spelade harens roll: "Nästan alla rollerna har konflikter inbyggda, olika starkt. Där finns saker som drar hela tiden: jag med min rädsla, att jag inte vågar, du (björnen) har din hunger osv. Medvetet söker vi ge en bild av rollfigurerna, som inte är entydigt tecknad." "Alla är lite självupptagna", påpekar någon, "som t ex björnen, som ska iväg och äta honung. Men fast han känner den dragningskraften, går han med i kollektivet och kämpar." Skildringen av mormors karaktär berördes av regissören: "Här är det en väldigt frejdig mormor, och i bästa fall punkterar man en myt om gamla människor."

f. *Barnen ska ges möjlighet till identifiering med rollfigur och att känna sympati för rollfigur*

Barnens sympatier för de olika rollfigurerna och barnens möjligheter till identifiering med någon av rollfigurerna diskuterades.

Både haren och Rödluvan inbjuder till identifieringsmöjligheter, menade man. "Haren är den positive hjälten, han övervinser sin rädsla för att hjälpa någon annan" och "Röd- är i deras egen ålder, dom identifierar sig med Rödluvan", var kommentarer som fölls. Regissören uttryckte sina förhoppningar om barnens identifiering på följande sätt: "Man håller nog på Rödluvan och man håller på haren och de andra djuren, man har sina sympatier på djurens sida".

Vargens roll diskuterades och de växlande sympatier man förväntade sig att vargen skulle få. Han är inte skildrad så, att barnen enbart ska tycka illa om honom, "Man kan inte göra honom hur djävlig som helst", tyckte någon, Risken för "felidentifiering" från barnens sida diskuterades. Regissören drog upp denna risk framför allt då det gällde vargens och Rödluvans roll. Det finns risk för att skildra vargen "för tuff, kul och spexig", tyckte en skådespelare, och någon menade, att det finns rentav risk för att han kan framstå "för mysig, för gullig." Dessa egenskaper borde i så fall motverkas av att han också skildras som dum och fånig, och risken för att vargen skulle få för starka sympatier, var inte så stor, menade man. "Vi vill ju också att sympatierna för rollfigurerna ska växla, vi avser ju, att barnen både ska tycka illa om vargen och vara lite fascinerade av honom."

Vad gäller sympatierna för Rödluvan, gjorde regissören en jämförelse med "Spara och Slösa", som en följd av år var en serie i tidningen "Lyckoslanten": "Den beskäftiga pedagogiska avsikten med serien var ju, att man skulle tycka Spara var djävligt schysst, man skulle göra som Spara, men för några år sedan läste jag, att den serien funkar inte längre. Alla barnen tyckte att Slösa var mycket schysstare, därför att hon satte pengar i omlopp och gjorde nånting. Hon satt inte bara där och ruvade på sina pengar. Jag har också hört om föreställningar av den här pjäsen, där ungarna har suttit och hejat på vargen för Rödluvan har varit så djävligt tråkig."

Ytterligare ett delmål ska här presenteras, fast det inte direkt framgår av ensemblens uttalade mål:

g. *Barnen ska uppleva att ett samspel äger rum mellan skådespelare och publik*

Riksteaterns målsättning som tidigare refererats och som också är Växjöensemblens målsättning, är att presentera en teaterkonst som aktiverar publiken, som "stimulerar fantasin och den egna aktiviteten" och som "motverkar passivitet".

Pjäsen karaktär av uppsökande teater har tidigare berörts. Den uppsökande teaterformen inbjuder till ett intensivt samspel mellan skådespelare och publik. I pjäsen Rödluvan avsåg skådespelarna hela tiden att aktivera publiken genom att skapa en dialogsituation under föreställningen: de vände sig under spelets gång vid ett flertal tillfällen till publiken med frågor och påståenden.

3.8 JÄMFÖRELSE MELLAN VÄXJÖENSEMBLENS MÅL FÖR FÖRESTÄLLNINGEN RÖDLUVAN OCH SAMHÄLLET'S MÅL VAD GÄLLER BARN-TEATER

Eftersom teaterföreställningen Rödluvan presenterades såsom en aktivitet under arbetsdagen i förskolan och skolan, och därigenom blev en del i förskolans och skolans verksamhet, är det viktigt att undersöka om målen för denna speciella teaterföreställning överensstämmer med samhällets kulturmål och de för förskola och skola uppställda målen. Jämförelsen visar på stor samstämmighet.

Med sitt första mål "att ge underhållning" visar ensemblen att man vill roa sin publik, stimulera fantasin genom allsidiga intryck och ge möjlighet till igenkännande. Kulturutbudens direkta underhållningsvärde berörs dock ytterst lite i de kulturella samhällsmålen. Exempel på att de finns uttalade har dock tidigare citerats från t ex barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143).

Teaterföreställningar som medel att stimulera fantasin betonades bl a av kulturrådet (SOU 1972:66):

"Föreställningar och egen skapande verksamhet är medel att utveckla fantasi och medvetenhet hos barn och ungdom." (s 256)

Ensemblen påpekar värdet av att ett kulturutbud ger igenkännande. Igenkännandets värde påpekar barnstugeutredningen (SOU 1972:26) då det gäller förskolebarns kulturupplevelser, och barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) tar tecknade serier

som bygger på böcker och TV-program som exempel på att barn i en kulturupplevelse vill känna igen sig:

”Barn älskar att känna igen sig.” (s 12)

Ensemblens andra delmål presenterar pjäsens huvudbudskap. Man vill i pjäsen visa på värdet av sammanhållning och solidaritet. Sammanhållning och solidaritet är bärande principer i vårt samhälle. I övergripande målsättningar i olika måldokument framhålls dessa principer.

Ensemblens målsättning att genom pjäsens handling och rollfigurernas framtoning visa på känslor och karaktärsdrag, såsom rädsla, mod, övermod, listighet, hjälpsamhet, ligger helt i linje med uttalanden om kulturutbud i barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143):

”Alla de aktiviteter jag nämnt och många liknande, som utvecklas i hem och kyrkor, skolor och förskolor och kulturinstitutioner, hjälper barnen att bättre förstå sig själva och sin närmaste omgivning. De lär hos andra känna igen sin rädsla, sin glädje, sin nyfikenhet.” (s 5)

Den hittills gjorda jämförelsen har behandlat föreställningen som sådan med det innehåll och den scenografiska utformning som pjäsen fått och visar hur målen för pjäsen överensstämmer med samhällets mål för barnteater. Andra uttalanden i måldokument visar att just genomförandet av en teaterföreställning på detta sätt står i överensstämmelse med samhällets kulturmål.

Föreställningen gavs som en del av förskolans och skolans ordinarie verksamhet. Detta ligger i linje med vad som påpekas i flera måldokument, bl a i barnkulturpropositionen:

”Insatserna skall i största möjliga utsträckning sättas in i de miljöer där barn redan vistas.” (s 7)

Propositionen påpekar också att möjligheterna att som här se teater redan under förskole- och grundskoletiden är viktigt för grundandet av ett varaktigt kulturintresse.

Pjäsen spelades av skådespelare vid växjöensemblen, och gav därigenom barnen en möjlighet till kontakt med professionella kulturarbetare. Barnkulturgruppen (1978) säger om värdet med sådana kontakter:

”Kulturarbetare behövs i förskolan därför att barnen måste få en chans att identifiera sig med människor som behärskar ett hantverk, en konstart, då kan de få hjälp att själva måla, spela teater, filma, göra musik.” (s 85)

Barnen tog del av en uppsökande teaterföreställning. Denna typ av föreställning gav barnen möjlighet att tillsammans med varandra få närkontakt med skådespelarna och medagera i föreställningen. Detta ligger i linje med vad barnstugeutredningen (SOU 1972:26) säger om värdet av närkontakt mellan vuxna och barn, då kulturutbud presenteras.

Det ligger i ett kulturutbuds konstnärliga gestaltning att det ena kulturutbudet inte är det andra likt. Vad gäller barnteater förekommer en oändlig variation på hur föreställningar utformas, både innehållsmässigt och scenografiskt.

Den presenterade undersökningen bygger på en föreställning med det speciella innehåll och den speciella utformning som just denna föreställning fått. Denna målgenomgång visar att den är utformad i linje med de mål samhället angivit för den typ av barnkultur som barn enligt samhällets målsättning bör få ta del av.

4.1 UTVECKLINGSPSYKOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Barnets personliga och allsidiga utveckling påpekas ofta i kulturpolitiska sammanhang, både i mål av övergripande karaktär och i mål, som mera direkt uttalas att gälla kulturutbud och kulturaktiviteter.

Begreppet utveckling används i dessa sammanhang utan att närmare definieras, men man bör kunna utgå ifrån, att man lägger en likartad betydelse i begreppet, som den som läggs i begreppet inom utvecklingspsykologisk forskning. Utveckling är här ett begrepp, som kan ses i ett långsiktigt perspektiv, där det täcker förändringsprocesser hos en människa.

Begreppet utveckling kan då ges en mycket vid innebörd och omfattar såväl individens mognadsprocess som inlärnin g och samspelet med omgivningen i den sociala miljön. Olika synsätt har varit karakteristiska för olika teoribildningar inom utvecklingspsykologin, och ovan nämnda faktorer tillskrivs olika stor betydelse inom olika utvecklingspsykologiska riktningar. Så ges inom vissa utvecklingspsykologiska skolor mognadsprocessen, den biologiska faktorn, en avgörande betydelse, medan andra utvecklingspsykologiska riktningar framför allt betonat miljöns och inlärnin gens betydelse för individens utveckling.

En representant för det först nämnda synsättet, att individens genetiska arv är av avgörande betydelse för individens utveckling, var den amerikanske psykologen Arnold Gesell. Psykologerna Watson och Skinner representerade ett annat synsätt: de menade att det är intrycken individen får utifrån, genom miljön, genom inlärnin gprocesser, som i huvudsak formar utvecklingen. Denna psykologiska riktning, behaviorismen, kom att starkt påverka utformningen av metoder och material inom skolans område, och i vårt land blev framför allt under 1960-talet träningsprogram och självinstruerande program inom skolarbetet frukter av detta synsätt.

Här har nämnts extremsynsätt, där antingen individens mognad räknats som avgörande för individens utveckling, eller också har betoningen lagts på miljöns betydelse. Senare forskning är präglad av en syn, som betonar samspelet mellan dessa faktorer: individens utveckling är beroende av både "arv och miljö". Formuleringar av kultur mål synes vara baserade på en sådan uppfattning. Det värde man i övergripande mål tillmäter en stimulerande miljö liksom vikten man i mera preciserade kultur målsättningar lägger vid att barn ska få ta del av kulturaktiviteter, visar på en stark tilltro till värdet av yttre stimulans för barns utveckling. Samtidigt är man vid utformning av målen medveten om att kulturinsatser måste vara utformade efter barns utvecklingsnivå. Även om man i barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) vill ge barn tillgång till "all kultur - inte bara till en särskild barnkultur" (s 7) är man i riktlinjer för barnkulturens utformning medveten om att den måste utformas "med hänsyn till barns erfarenheter och behov" (s 7).

I det omfattande arbete för att precisera mål, syften och arbetssätt för förskolans arbete som gjordes i utredningsarbetet för förskolan, redovisade barnstugeutredningen (SOU 1972:26) omfattande teoridiskussioner och antaganden beträffande barns utveckling. Det är Piagets och Homburger Eriksons utvecklingspsykologiska teorier, som är det huvudsakliga teoretiska underlaget för dessa målbeskrivningar för förskolans verksamhet. Här finns alltså en uttalad teoretisk grundsyn, baserad dels på Piagets kognitiva utvecklingspsykologi, dels på Eriksons socialpsykoanalytiska teori.

Ingående teoridiskussioner som underlag för mål och riktlinjer på det sätt, som här redovisats gällande förskolan, presenteras inte för grundskolan. Dock har olika synsätt satt sina spår i vårt skolsystem. Behaviorismens påverkan under 1960-talet vad gäller metoder och material inom skolans område är redan omnämnd. Ett större socialt ansvars-

tagande från skolans sida kan spåras under 1970-talet, då olika undersökningar pekat på vilken betydelse barnens bakgrund har för hela personlighetsutvecklingen, bl a Jonssons och Kälvestens undersökning "222 Stockholmspojkar" (1964).

SIA-propositionen (Regeringens proposition 1975/76:39) tar upp detta sociala ansvarstagande för eleven. Wallin (1980) diskuterar i en sammanställning av de erfarenheter som gjorts inom skolforskningen, där man följt upp hur SIA-besluten omsatts i konkreta åtgärder, denna målsättning och betonar att den gäller hela individens utveckling, alltså både kognitiv, emotionell och social utveckling.

Piaget har huvudsakligen sysslat med individens kognitiva utveckling.

Begreppet kognition är ett samlande begrepp för olika intellektuella funktioner som varseblivning, tänkande, minne och begreppsbildning. Dessa olika funktioner utgör människans olika sätt och möjligheter att skaffa sig kunskap. Funktionerna är invävd i varandra och existerar inte självständigt.

De grundläggande mekanismer, som Piaget beskriver i sin utvecklingsteori är inte reserverade för någon smal sektor av individens utveckling. Han betonar själv (Piaget & Inhelder, 1969) att den utvecklingsprocess han beskriver omfattar människans hela utveckling. I ett annat sammanhang (Piaget, 1968) formulerar han detta förhållande på följande sätt:

"Det finns i själva verket en konstant parallell mellan känslolivet och det intellektuella livet.
....

Känsloliv och intelligens är ouplösligt förenade och bildar tillsammans de två komplementära aspekterna på varje mänskligt beteende." (s 21)

Qvarsell påpekar detta drag i Piagets utvecklingsteori: "Utvecklingens intellektuella, emotionella och sociala sidor kan inte åtskiljas och förstås med hjälp av olika teorier" (1978, s 52).

Även Tamm (1979) tar fasta på, att Piaget ser individen som en organisk helhet.

I den kritik, som riktats mot Piagets forskning, har man framför allt påpekat en bristfällig statistisk genomarbetning av forskningsmaterialet. Gästrin (1976) vill på intet sätt förringa Piagets stora betydelse för utvecklingspsykologisk forskning men sammanfattar en kritik, där man saknar både överskådliga tabeller och bakgrundsfakta om försökspersoner. Han ställer också frågan huruvida speciella strukturer verkligen växer fram under uppväxtåren. Hundeide behandlar i sin bok "Piaget i kritisk lys" (1977) Piagets stadiebegrepp och menar att de inte är generella utan bundna till västerländsk kultur och till speciella förhållanden i experimentsituationer.

Då Piagets kognitiva utvecklingsteori valts som det teoretiska underlaget för förskolans målsättning och arbetssätt och är en samspelsteori, där utvecklingen presenteras som en process, som bygger på samspelet mellan miljön och individen, används denna teori i det följande för att diskutera utvecklingspsykologiska förutsättningar hos barn i olika åldrar att ta emot och tillgodogöra sig ett kulturutbud, teater. Det sätt på vilket Piaget beskriver utvecklingen genom att visa på olika stadier eller utvecklingsperioder sågs som en tillämpbar utgångspunkt. Vid undersökning av barns TV-upplevelser använde Noble (1975) detta utvecklingspsykologiska synsätt som utgångspunkt.

Den psykiska utvecklingen är enligt Piaget (1968) en ständig strävan efter jämvikt. Utvecklingen innebär då en ständig övergång från ett tillstånd av mindre jämvikt till ett tillstånd av högre jämvikt.

"Vad gäller intelligensutvecklingen är det lätt att se motsättningen mellan den instabila och relativt osammanhängande tankevärlden hos barnet och det systematiska tillvägagångssättet hos det vuxna tänkandet. Inom affektlivets område har man ofta lagt märke till att känslö-jämvikten ökar med åldern. De sociala kontakterna, slutligen, lyder även under den gradvisa stabiliseringslag." (s 7)

Sett utifrån jämviktsbegreppet, kan den själsliga utvecklingen liknas vid ett fortlöpande uppbyggnadsarbete. En byggnad som reses blir stabilare och mer fulländad allteftersom nya viktiga delar tillkommer och justeringsarbetet fortskrider, då allt detta bidrar till en stabilare jämvikt.

För att beskriva denna utvecklingsprocess genom olika stadier av jämvikt använder Piaget begreppen *konstanta funktioner* och *variabla funktioner*:

”Vi måste från början skilja mellan de skiftande strukturer som bestämmer utformningen av de successiva jämviktstillstånden och en viss genomgående funktion som möjliggör övergången från ett tillstånd till det nästföljande.” (1968, s 8)

I alla åldrar finns motiv för handlingar, som grundar sig i behov av skilda slag. Varje handling, liksom varje tanke, varje känsla eller varje rörelse, utgår från ett behov. Varken barn eller vuxna utför någon sådan handling utan någon som helst drivkraft, och denna drivkraft visar sig alltid i form av ett behov av fysiologisk, känslomässig eller intellektuell karaktär: hunger, ett intresse eller en frågeställning. Dessa allmänna drivkrafter är konstanta funktioner, gemensamma för alla åldrar, även om de tar sig olika uttryck på olika nivåer i utvecklingen. Dessa olika nivåer i utvecklingen är vad Piaget kallar variabla strukturer. Handlingen avslutas, då behovet är tillfredsställt, då alltså jämvikten är återställd.

Varje behov har enligt Piaget två syften: dels att införliva nya intryck i individens eget handlande, assimilation, dels att återanpassa strukturen efter de genomförda förändringarna, ackommodation. Denna ständigt upprepade mekanik, som syftar till återanpassning och skapande av jämvikt, är den utvecklingsprocess, som ständigt skapar nya strukturer, där den nya strukturen är ett framsteg i förhållande till föregående.

Någon djupare analys av hur utvecklingen går till görs inte i detta sammanhang. Av större intresse då det gäller olika åldersgruppers möjligheter att tillgodogöra sig en teaterföreställning, är däremot att närmare utröna, hur dessa strukturer enligt Piaget ser ut på olika utvecklingsnivåer. Tamm (1979) påpekar att utvecklingsstadierna är kvalitativt skilda från varandra i den betydelsen, att barns kunskap om sig själva och sin omvärld är annorlunda beskaffad från det ena utvecklingsstadiet till det andra. Det är alltså inte kunskapens mängd, som är avgörande för hur barns tänkande utformas, menar hon, utan de olika utvecklingsstadierna karakteriseras av de olikartade sätt, på vilka barn ”tar emot, organiserar, tolkar och förstår given information” (s 9).

Piaget (1968) åtskiljer sex stadier eller utvecklingsperioder, där dessa successivt uppbyggda strukturer framträder:

- | | |
|---|--|
| 1. Reflexernas, eller de nedärvda beteendenas stadium | Första delen av småbarnsåldern, spädbarnsperioden. |
| 2. De första motoriska vanornas och de första organiserade varseblivningarnas stadium. | |
| 3. Den sensomotoriska eller praktiska (förspråkliga) intelligensens stadium. | |
| 4. Den intuitiva intelligensens och de spontana inter-individuella känslornas stadium, då de sociala förbindelserna präglas av underkastelse under de vuxna. | Andra delen av småbarnsåldern, 2-7 år. |
| 5. De konkreta intellektuella operationernas stadium (logikens början), som också är de moraliska och sociala samarbetskänslornas stadium. | 7-12 år. |
| 6. De abstrakta intellektuella operationernas stadium, som också är det stadium, då personligheten formas och då den växande tränger in i vuxenvärldens affektiva och intellektuella liv. | Ungdomsåren. |

Forskning om dessa strukturer är viktig:

”Det är genom analys av dessa strukturer i utveckling, dessa successiva jämviktstillstånd, som vi kan fastställa olikheter och motsättningar mellan olika beteendenivåer från spädbarnets elementära nivå till ungdomsårens.” (s 9)

Kännetecknande för utvecklingsprocessen är, att dessa stadier följer på varandra i en bestämd ordning, även om åldern, då ett visst stadium börjar och slutar kan variera individuellt. En individ kan också operera på en nivå, då det gäller ett begrepp, och en annan nivå då det gäller ett annat, men i allmänhet är ett barns tänkande karakteristiskt för det åldersstadium det uppnått.

Begreppet stadium används i olika sammanhang i olika betydelse. Elkind (1978)

definierar den mening Piaget lägger i begreppet, då det används "för att beteckna en typ av beteenden i en ofrånkomlig frekvens av beteenden som står i samband med men inte bestäms av åldern." (s 80)

Varje stadium i utvecklingen har alltså sin karakteristiska struktur, som omspanner en viss tidsperiod och har ett bestämt funktionssätt.

Det lilla barnet är helt präglad av egocentrism. Begreppet egocentrism har inget med självupptagenhet ur moralisk synpunkt att göra, utan står för ett utvecklingspsykologiskt utvecklingsdrag. Det lilla barnet kan inte särskilja objekten i omvärlden från sina egna sinnesintryck. Då t ex ett föremål försvinner ur barnets åsyn, uppfattar barnet detta förhållande som att föremålet inte längre finns till. Då barnet kan göra denna åtskillnad mellan sina egna sinnesintryck och ett faktiskt förhållande, upplever barnet att ett föremål har permanent existens. Det blir då meningsfullt att söka efter ett föremål, för barnet uppfattar att det kan finnas även om barnet inte ser det. Drag av egocentrism kommer under barnåren att på olika sätt påverka barns sätt att uppfatta och uppleva omvärlden.

Termen egocentrism används av Piaget också i en vidare bemärkelse och betecknar då den sammanblandning, som i varje stadium görs mellan utifrån kommande intryck och eget synsätt. Det är ett ironiskt drag i det intellektuella växandet, säger Elkind (1978), att de nya strukturer, som växer fram i varje stadium, befriar barnet från föregående stadiums egocentricitet, men binder honom samtidigt i en ny form av egocentricitet.

Symbolfunktionens framväxt i och med att det preoperationella stadiet börjar innebär inte enbart tillgång till det symbolsystem, som språket utgör, utan hela barnets värld vidgas. Barnet kan nu skapa inre föreställningar som symboler för verkligheten och föreställa sig det förflutna, t ex tågresan igår, att någon ska komma eller att mamma ska komma hem från arbetet. Symboliseringsförmågan utvecklas i relation till och präglas av den egocentrism, som är typisk för små barns tänkande. Det lilla barnets förmåga att skapa symboler och lära sig tecken överstiger dock förmågan att förstå dem på ett accepterat sätt. Denna diskrepans präglar barnets tänkande.

Den åldersperiod, som i detta sammanhang är av intresse att studera närmare ur utvecklingspsykologisk synpunkt är åldern 6-12 år, då det är denna åldersgrupp, som förekommer som försöksgrupp i den i detta arbete presenterade undersökningen. Den första småbarnsperioden förbigås följaktligen, då i det följande lämnas en beskrivning av barns utveckling enligt Piagets utvecklingspsykologiska syn.

4.1.1 Det intuitiva tänkandets stadium (preoperationell period, 2-7 år)

Början av denna period präglas av den framväxande *symbolfunktionen* (Elkind, 1976; Piaget, 1968). Barnet tillägnar sig språket, leker symboliska lekar och kan rapportera om att de haft drömmar och upplevt nattskräck.

Barnet kan i början av denna period inte särskilja namn och föremål, *nominalrealism*. (Elkind, 1978). Namnet på ett föremål är inte bara en symbol, en godtycklig beteckning, utan är en del av föremålet och en egenskap hos föremålet. Vissa av barns beteenden, t ex att de så ogärna vill dela med sig, kan i viss mån förklaras genom nominalrealismen. Föremålet, t ex leksaken som barnet äger, är då en del av barnet själv, och att lämna leksaken ifrån sig innebär då att lämna bort något av sig själv. Barnet har också svårt att särskilja sina egna lek- och drömsymboler från verkligheten.

Egocentrism under denna period visar sig i en oförmåga att sätta sig in i andra människors sätt att se och tänka (Beard, 1973; Elkind, 1978). Förskolebarnet utgår från sin egen situation och har ingen känsla av att andra kan uppleva situationen annorlunda än han själv gör. För ett förskolebarn är det naturligt att berätta något i obestämda termer med borttappande av viktig information. Barnet har svårt att fatta, att den som lyssnar, inte är insatt i situationen. Av samma anledning pekar det femåriga barnet på fel hand på den som står mitt emot, då det ombeds att visa på högerhanden både på sig själv och en mittemotstående person. Det kan inte tänka sig in i den andres situation och "se från andra hållet".

Barnets tänkande är också dominerat av *den aktuella perceptionen*. Det är karakteristiskt för perceptionen, menar Beard, att barnet endast överblickar ett förhållande i taget vilket innebär, att endast en egenskap eller ett område kan uppfattas och överblickas. Olika försök visar att små barn har svårt att notera höjd och bredd samtidigt,

färg och form osv. Perceptionen blir då lätt inriktad på isolerade detaljer. Denna tendens, att det tidigare upplevda snabbt är borta ur minnet och den aktuella perceptionen dominerar ger en uppstyckad perception, som t ex kan innebära, att detaljerna dominerar före helheten.

Barns *animistiska syn på omgivningen* tar sig uttryck i en tendens att uppfatta tingen omkring sig som levande och viljestyrda (Piaget, 1968). En rullande sten har motiv för att den rullar, och stolen, som barnet föll ner från hade en avsikt och får skulden. Vuxna förstärker ibland denna animistiska inställning hos barnet, dels genom att skämta, dels kanske då de tröstar barnet och säger något i stil med: "Det var styggt av stolen att göra så mot dej!"

Närstående till denna uppfattning är en tro hos barnet att naturfenomen är gjorda och kontrollerade av människor, *artificialism*. Det finns inget motsägande mellan animismen och artificialismen. Barn ser nyfödda både som levande varelser och något artificiellt tillverkat: "Hela världen har kommit till på detta vis: bergen 'skjuter upp' därför att man har planterat småsten som man först tillverkat" (Piaget, 1968, s 36).

Barns *osäkerhet vad gäller relationer* präglar barnets tänkande i flera avseenden. Deras oförmåga att se mer än en relation i taget har till följd, att barnet inte gör några försök att hålla sig till en åsikt. De kan framlägga åsikter, som i och för sig är motstridiga, men barnet glömmer vilken ståndpunkt det nyss intog, och bedömer bara utifrån den senast förvärvade åsikten, menar Beard (1973).

Avsaknandet av en styrande funktion i tänkandet innebär också svårigheter hos barnet att tänka sig *en organiserad händelsesekvens*. Ordningen på händelser kan kastas om, inte bara vad gäller tidsföljd utan också vad gäller orsak - verkan - samband. Beard (1973) visar med exempel från Piagets undersökningar, hur barn ifråga om uppgifter, där det gällt att fullborda meningar, använt "därför att" för att bilda en relation, men fått felaktigt orsak - verkan - samband, t ex "Jag är inte bra därför att jag inte ska gå till skolan" i stället för "Jag ska inte gå till skolan, därför att jag inte är bra".

Ett drag i barns tänkande, som har med orsak - verkan - samband att göra, är vad som betecknats för *fenomenalistisk kausalitet*. Barnet som ser solen gå upp vid horisonten just i det ögonblick, som han drar upp rullgardinen, tror kanske att det var för att han drog upp rullgardinen som solen gick upp (Elkind, 1978). I en värld, där sådana orsakssamband kan förekomma, finns inga gränser för vad som kan vara orsaker till skeendet!

Barns oförmåga, då det gäller att uppfatta relationer, orsakar också, att begrepp som skulle ha en *relativ* betydelse får en *absolut* mening. Orden "stor" och "liten" kan barn använda utan svårigheter, men begreppen "större" och "mindre" som får sin mening först i förhållande till något, ger barn svårigheter på grund av deras oförmåga att uppfatta relationer. I stället för att uppfatta det relativa i begreppen ger barn dem i stället en absolut mening. Också andra begrepp, som vän - ovän, elak - snäll, blir då absoluta begrepp. Barnen får en benägenhet att uppfatta omvärlden onyanserad, de ser förhållanden antingen i "svart" eller "vitt". Så får också regler och lagar för små barn en prägel av att de är absoluta. Då ett barn tillfrågas om ett spel och varför dess regler är som de är, är det helt i linje med barns sätt att vara, leka och resonera, att barnet svarar: "För man kan inte spela på något annat sätt" (Beard, 1973, s 72). Reglerna är för barn under denna period både absoluta och odiskutabla.

Barns *moraliska värderingar* präglas också av en likartad oklarhet. Små barn har en tendens att hellre bedöma en handling utifrån konsekvenserna av handlingen än utifrån avsikten med den. Detta framgår av det i utvecklingspsykologisk litteratur ofta citerade Piagetexperimentet, där barn fick bedöma situationer med sönderslagna koppar, och det var typiskt för en sexårings syn, att det var "styggt" att slå sönder elva koppar genom en olyckshändelse, än att av klumpighet slå sönder en kopp då man snattade marmelad (Beard, 1973). Avsikten räknade barnet inte med, det var ju värre att slå sönder elva koppar än en!

Samma moraliska värdering återfinns, då det gäller barns syn på lögnen. Inte heller här tillmäter barnet avsikten den större betydelsen. I ett exempel, där Piaget låtit barn bedöma två lögn, visar det sig att barn tycker att det är värre att ljuga om det låter otroligt. Att berätta för mamma att man blivit skrämmd på gatan av en hund, som var stor som en ko, är värre än att ljuga ifråga om beröm och säga mamma att man fått beröm i skolan fast det inte är sant. Beröm är ju möjligt att få, är barnens resonemang, men "en hund är aldrig så stor" (Piaget, 1968, s 48).

En moralisk utveckling hos barnet i sex olika stadier beskrivs av Kohlberg (1976).

Underkastelse under de vuxna är en formulering, som finns med i den beskrivande rubriken för den preoperationella perioden. Lagar och regler upplevs, som redan beskrivits, av det lilla barnet som absoluta. Respekten för vuxna tar sig då det uttrycket, vad gäller barnets syn på lögn, att man får inte ljuga för en vuxen, men det gör inget om man ljugar för ett annat barn. Det är nämligen så, "att lögnen bara är klandervärd inför de stora, eftersom förbudet kommer ifrån dem" (Piaget, 1968, s 47).

Förskolebarnets tänkande är präglad av *irreversibilitet*. Med detta begrepp förstås, att barnet i sin tankeverksamhet inte kan gå tillbaka och nysta upp en tankekedja. Tankeverksamheten är enbart framåtriktad, det lilla barnet saknar förmågan att gå tillbaka och låta överväganden, som gjorts tidigare, spela in och korrigera det aktuella tänkandet. Då barnets tänkande under senare delen av denna period börjar att bli reversibelt, kommer förmågan att kunna resonera. Ett litet barn som ska läsa upp en ramsa tappar tråden och kan inte fortsätta, om det gör en paus. Då däremot barnets tänkande börjar att bli reversibelt, har barnet fått förmågan att tänka efter, som i det ovan nämnda exemplet innebär att kunna räkna ut vad som kommer därefter genom att kunna gå tillbaka i tankeverksamheten.

Sammanfattande drag för intuitivt tänkande:

- barnet utgår från sin egen synpunkt och har svårt att sätta sig in i andra människors sätt att se och tänka
- barnets tänkande är dominerat av den aktuella perceptionen
- barnets osäkerhet vad gäller relationer präglar barnets tänkande i flera avseenden
- barnet har en oförmåga till självständiga resonemang och reflexioner på grund av att tänkandet fortfarande är irreversibelt

4.1.2 De konkreta operationernas stadium (7-12 års ålder)

De konkreta tankeoperationernas period, som börjar i sjuårsåldern, och hos oss här i Sverige sammanfaller med skolstarten, markerar en tydlig förändring hos barnet, både kognitivt, emotionellt och socialt.

Det intuitiva tänkandet övergår till tankeoperationer, yttre handlingar "internaliseras" till mentala aktiviteter eller "operationer". Detta innebär kort och gott att barnet nu i huvudet, på ett inre plan, kan utföra sådant som man tidigare måste utföra i handling. Genom testuppgifter med barn, visar Piaget bl a att ett barn på det intuitiva stadiet ordnade stickor efter storlek genom att successivt jämföra dem par efter par, medan ett barn, vars tänkande är operationellt, kan överblicka situationen och rangordna dem, ofta utan någon som helst mätning. Den aktuella perceptionen är inte heller längre lika dominerande för barnets tänkande.

Vid sjuårsåldern ökar barnets förmåga att samarbeta. Karakteristiskt för tidigare perioder i barnets utveckling har varit, att de lekt isolerat för sig själva eller i sällskap med andra, men inte med varandra. Samverkan har därför varit svår att urskilja. Barn pratar, men lyssnar inte på varandra, arbetar med samma uppgift men hjälps inte åt. Egocentricitetens avtagande i denna ålder, gör det möjligt för barn att samarbeta. Barnet blandar inte längre ihop sina egna synpunkter med andras, vilket gör, att barnet kan börja diskutera och ha förståelse för andras åsikter och börja söka efter bevis för påståenden. En begynnande förmåga till reflexion växer fram hos barnet. Också reflexionen är en diskussion, den är "en inre överläggning, dvs en diskussion som man för med sig själv" (Piaget, 1968, s 51)

Den kvardröjande egocentriciteten i kombination med denna nya förmåga att reflektera och resonera, framkallar hos barnet en kognitiv självgodhet (Elkind, 1976), som hos barnet visar sig i en förändrad syn på de vuxna och på sig själv. Det lilla barnet upplevde sina föräldrar allvetande och den vuxnes regler och lagar var absoluta, men under denna period upptäcker barnet, att de vuxna inte alls vet och kan allt. Denna nya upptäckt

i kombination med barnets egocentricitet, resulterar i en oförmåga att skilja mellan sina egna hypoteser och verkligheten, som gör att barnet kan uppfatta de vuxna som mindre klyftiga, medan barnet självt är den, som vet och kan allt. Barns intresse i denna ålder för mysterier, äventyr och magi hör ihop med detta utvecklingsdrag. I dessa äventyr och mysterier är barnet ofta den, som kan och vet och klarar av situationen och den yttre verkligheten justeras efter barnets önskan. Barn lurar vuxna, barn är duktiga detektiver och barn klarar alltid av situationer som exempelvis Pippi Långstrump. Den absoluta respekt det lilla barnet kände inför den vuxna, ersätts under denna period av vad Piaget kallar *ömsesidig respekt* (Piaget, 1968). Denna ömsesidiga respekt är viktig för att samarbete skall kunna utvecklas under denna period, men den gör också, att en ny syn på lagar och regler växer fram och att överhuvudtaget en ny organisation av de moraliska värderingarna utvecklas. Det lilla barnet uppfattade lagar och regler som absoluta och odiskutabla. De hade formulerats av vuxna eller av Gud, men de hade alltid funnits. Nu får barnet en ny syn: en regel är ett uttryck för en gemensam vilja eller överenskommelse, och kan därför ändras som resultat av en ny överenskommelse.

Hos det lilla barnet sammanföll begreppet om vad som är rätt med vad som befalls och påbjuds uppifrån. Under 7-12-årsperioden lägger den ömsesidiga respekten grunden till en ny rättskänsla. Hederlighet i spel blir viktigt under denna period, liksom kamratskap och att gjorda överenskommelser hålls.

Det mindre barnet ansåg det var viktigt att tala sanning inför vuxna, medan det inte gjorde så mycket om man ljög inför andra barn. I denna period är det viktigt för barnet, att både vuxna och barn talar sanning och det är nästan ett större bedrägeri att ljuga inför kompisar än inför vuxna. De börjar också att se till uppsåtet i en handling och inte bara till resultatet.

Barnets oförmåga under det intuitiva tänkandets period att se mer än en relation i taget, har, som redan relaterats, en mycket påtaglig inverkan på barnets uppfattning om sig själv och omvärlden. De konkreta operationerna ger barnet möjlighet att handskas med relationer på ett nytt sätt. Barnet får nu en förmåga att klassificera och ordna serier utifrån två eller flera kategorier samtidigt, se relationer mellan klasser och underklasser, mellan helheten och dess delar osv (Piaget, 1968).

Flera operationer inom lågstadiets undervisning, både inom matematikundervisningen och inom andra ämnen, klarar barnet på grund av sin nya förmåga att handskas med relationer. Barn är nu på det klara med att man kan göra klasshierarkier: ett djur kan tillhöra undergruppen husdjur och ytterligare en undergrupp - hästar.

Under det intuitiva stadiet har de symmetriska relationerna varit oklara. Piaget (1968) visar detta genom att berätta ett exempel: Paul, som är 4-5 år, har en bror, Etienne. På frågan om Etienne har någon bror svarar Paul att det har han inte: "Vi är bara två stycken i familjen och Etienne har ingen bror" (s 64). Paul kan inte på grund av sitt egocentriska tänkande uppgå sin synvinkel och se sig själv utifrån den andres perspektiv. I sjuårsåldern är barn klara på dessa ömsesidiga relationer, och de börjar då också förstå djupare liggande relationer såsom t ex vän - fiende.

Då barn kan se mer än en relation i taget kan de också lägga den viktiga aspekten på personer och föremål att där samtidigt finns både en likhet och en skillnad. Då barnet efter att ha förstått, att två föremål är identiska i vissa avseenden och kan gå tillbaka i tankegången och undersöka skillnaderna, och återigen återgå till likheten har det utvecklat ett tankesystem, som skiljer sig från det intuitiva. Detta nya tankesystem är reversibelt. Konstansbegreppets framväxt hos barn har med detta nya tankesystem att göra. Piagets (1968) experiment, där barn fick knåda med lera, visar sambandet mellan konstantbegreppets och reversibilitetens framväxt hos barnen:

"Man ger t ex barnet två klumpar modellera av samma storlek och vikt. Så plattar man till den ena, rullar ut den till en kory eller skär den i stycken. Barnet under sju år tror då, att klumpen har förändrats till kvantitet, tyngd och volym; vid sju - åtta års ålder tror barnet att mängden är konstant, men också att tyngden och volymen förändrats, vid ca nio år tror han även på tyngdkonstansen, men inte på volymkonstansen, vid elva - tolv år erkänner barnet även den senare." (s 57)

Anledningen till att barnet i denna period uppfattar konstans ifråga om volym, vikt etc beror på att barnet kan gå tillbaka till utgångspunkten och undersöka och jämföra skillnader och likheter.

Uppfattning om begrepp som tid, rum, mängd, antal och vikt börjar hos barnen under denna tid likna uppfattningen på senare stadium, men barnen behöver de konkreta sammanhangen för att laborera med begreppen och för att klara relationer tillfredsställande. De speciella fall som barnen konkret handskas med klarar de av, men deras abstraktionsförmåga är ännu för låg för att från enskilda fall formulera allmänna lagar, både matematiskt och inom andra områden. Om ett barn påstår att det är orimligt att en liten katt äter upp en stor hund, motiverar 8-åringen detta med, att katten är liten och den stora hunden är stor (Beard, 1973). En allmän lag som säger att "små katter inte äter stora hundar" kan barnet på denna nivå inte formulera utan är endast medvetet om det enskilda fallet.

Barn har i denna period svårigheter med att förstå ordspråk. De förstår inte undermeningar, utan utifrån de erfarenheter de har tar de fasta på de ord de känner igen eller på en yttre likhet (Beard, 1973).

Barnen är inte heller under denna period stabila i sina tankeoperationer. Detta kommer särskilt till uttryck i för barnen nya situationer, och i situationer, där barnen ska uttrycka sig verbalt och där det konkreta sammanhanget saknas. Vid dessa tillfällen kan de falla tillbaka i ett intuitivt betraktelsesätt, som t ex innebär att de bara kan överblicka en relation i taget.

Sammanfattningsvis är följande drag karakteristiska för barnets tänkande under denna period:

- de konkreta utgångspunkterna är fortfarande nödvändiga för barnets tankeoperationer
- barnet är inte längre bundet till att bara kunna överblicka en relation i taget, men vid detta laborerande med mer än en relation i taget, är barnet bundet till konkreta situationer
- barnets tänkande har blivit reversibelt, en förmåga att gå tillbaka i en tankegång och bryta upp och omskapa har utvecklats hos barnet
- barnets nyvunna förmåga att reflektera och diskutera är begränsad till det enskilda fallet och förmågan att skapa allmänna lagar saknas

4.1.3 De formella operationernas period (ungdomsåren)

Vid elva-tolvårsåldern genomgår barnet i sin utveckling den djupgående förvandling det innebär att övergå från det konkreta tänkandet till vad Piaget kallar "formellt" tänkande, ett hypotetiskt-deduktivt tänkande, som är karakteristiskt för det vuxna tänkandet. I och med de formella operationerna höjs abstraktionsförmågan. En ny förmåga att kunna pröva olika utvägar på det mentala planet börjar att utvecklas, vilket gör att barnet börjar kunna ställa upp teorier och kunna föreställa sig tänkta situationer. Deras problemlösningsförmåga blir helt förändrad. De konkreta operationerna gällde givna objekt, men det formella tänkandet innebär en utvidgning av de konkreta strukturerna till att förbinda dem med varandra till system, påpekar Turner (1977). Hon refererar i detta sammanhang till Piaget (1958):

"Tänkandet blir formellt så snart som det tar itu med att samordna konkreta grupperingar till ett enda system... eftersom det arbetar med potentiella kombinationer och inte längre direkt med objekt." (s 292f)

De formella operationerna är "andrahandsoperationer", vilket innebär, att barn och tonåringar börjar att arbeta med "intelligensoperationer" och inte bara med objekt i omvärlden. Med andra ord utvecklas nu en förmåga att kunna "tänka om tänkande -

både sitt eget och andras" (Elkind, 1978, s 91).

En ökad samvaro med andra är karakteristiskt för denna åldersperiod, och i diskussion och samarbete med andra möter barnen under denna period nya åsikter och värderingar. Detta styr barnen mot en ökad mognad. Genom att ta ställning till åsikter och värderingar, tvingas de till att stå för egna åsikter, vilket de inte kunde tidigare. Samarbete och diskussion är helt enkelt, menar Piaget (1971), en nödvändig förutsättning för att formella operationer ska kunna utvecklas:

"Det vore verkligen svårt att förstå hur individen skulle lyckas att utan tankeutbyte med andra på exakt sätt gruppera sina operationer, dvs förvandla sina åskådliga föreställningar till transitiva, reversibla, identiska och associativa operationer." (s 176)

Detta förhållande att barn och tonåringar i denna period tvingas ta ställning och stå för sin åsikt, medför också ett ställningstagande till sina egna värderingar och även till värderingarna hos den grupp de tillhör. Barnens moraliska bedömningar är nu inte längre extrema, då det är naturligt för ett barn att uppfatta att en person kan ha både goda och dåliga sidor, och de kan också avge omdömen som grundar sig på både positiva och negativa värderingar.

Förmågan att kunna se ur flera aspekter öppnar vägar för en mängd nya möjligheter. Genom att förstå att ett och samma påstående eller uttalande kan ha olika innebörd blir det möjligt att förstå ordspråk, metaforer och liknelser. För att förstå ordspråket "Tomma tunnor skramlar mest" måste barnen kunna fatta, att ordspråket kan tolkas på annat sätt än helt bokstavligt, att det med andra ord inte bara är tomma tunnor det handlar om. Här kommer de tidigare nämnda andrahandsoperationerna in i bilden. Nu kan barnet inte enbart använda symboler, utan symboler för symbolerna och manipulera med dem. Ord-symbolen "tom tunna" har fått en ny symbol "en människa, en pratmakare".

Ett viktigt drag i tonåringens tänkande är skapandet av egna metaforer, egna ideal och utopier. Ungdomarna har nu upptäckt att allt inte är absolut och perfekt. Lagar är inte absoluta och föräldrar och lärare har sina brister. Tonåringar tänker sig gärna idealland, idealföräldrar och idealsituationer, som vid jämförelse visar verklighetens brister. Under denna period kan egocentriska drag visa sig i en självupptagenhet och medvetenhet om sig själva. När unga människor börjar bli mer medvetna om andra människors tänkande, uppfattar de lätt att andra människor speciellt lägger märke till dem (Elkind, 1978). Detta drag att en tonåring kan vara så starkt inriktad på vad andra tycker om honom kan påverka det emotionella tillståndet och leda till nedstämdhet och depressioner. Den kognitiva utvecklingen kan inte lösryckas och beskrivas för sig, utan är intimt förbunden med den emotionella och sociala utvecklingen.

Vid utvecklandet av formella operationer, där förmågan att översätta konkreta erfarenheter till verbala och symboliska termer är en viktig faktor, bör TV och teater ha stor betydelse (Beard, 1973). Då det t ex gäller mindre begåvade barn och barn med dålig skolunderbyggnad, kan TV och teater, menar hon, hjälpa dem att skaffa sig erfarenheter och begrepp som behövs för att de ska kunna tillägna sig förmågan till formella operationer.

Sammanfattningsvis är följande karakteristiskt för det formella tänkandet, som barnet börjar tillägna sig i elva-tolvårsåldern:

- förmågan att på grund av höjd abstraktionsförmåga kunna utföra operationer utan att vara beroende av konkret material och konkreta sammanhang
- förmågan att kunna överblicka förhållanden ur olika aspekter
- förmågan att kunna arbeta med hypoteser och systematiska sammanhang
- förmågan att förstå symbolspråk såsom metaforer och ordspråk

I den här beskrivna utvecklingsgången går utvecklingen av barns föreställningsvärld alltid i samma riktning. Den är en utveckling från egocentrisk till sociocentrisk inställning till verkligheten och därigenom kännetecknas barns föreställningsvärld av allt större objektivitet, ömsesidighet och relativitet (Elkind, 1976). Tankeförmågan blir allt mer rörlig och

logisk, vilket ger ökade möjligheter till samordning på allt högre nivåer och symboliseringsförmågan utvecklas mot allt mer abstrakta symbolsystem.

I och med att de formella operationerna framträder, är den kognitiva utvecklingen fullständig, men som Turner (1977) påpekar, är en vuxen människas tänkande inte alltigenom formellt och olika individer når som vuxna olika långt i det formella tänkandet.

4.2 ADAPTATION AV KULTURUTBUD

4.2.1 Adaptationsbegreppet

Då ett kulturutbud riktas till en viss grupp människor är det möjligt att ta hänsyn till just denna grupps förutsättningar.

Inom barnlitteraturområdet anpassas litteraturen till de tänkta mottagarna utifrån olika utgångspunkter (Klingberg, 1972). Som exempel på utgångspunkter nämner Klingberg mottagarnas behov, deras intressen, upplevelsesätt, läsförmåga och kunskaper.

För att beskriva detta förhållande använder Klingberg termen adaptation, och pekar på att denna term tidigare både föreslagits och använts av andra forskare såsom beteckning för detta hänsynstagande. Han har dock själv sökt att ytterligare precisera begreppet.

Klingberg använder begreppet främst för att diskutera litteraturens anpassning för barn, men begreppet bör vara lika användbart för att beskriva andra kulturutbuds anpassning till en speciell grupp, t ex teaterns anpassning för barn.

Adaptationen kan ske inom olika led i produktionen av kulturutbud. Klingberg påpekar att adaptationen kan tänkas uppträda hos författaren till böcker, pjäser, filmmanus osv, likaväl som den kan ligga hos förmedlaren av verken såsom förlag, teatrar, filmbolag och TV-redaktioner. Ibland har författaren inte alls gjort någon medveten anpassning av sitt verk till någon bestämd grupp utan adaptationen kan då helt ligga hos förmedlaren av verket.

4.2.2 Kommunikationsmodell

Då ett kulturutbud som teater presenteras är det en kommunikation som äger rum. Konstnärliga media som litteratur och teater har, som Hagnell (1973) påpekar, en självklar relation till både sändar- och mottagargrupp och dessa grupper har en relation till ett samhälle.

Både sändar- och mottagarsidan i kommunikationsprocessen kan bli föremål för adaptationsforskning. Klingberg (1972, s 26) visar i en modell vilken typ av adaptationsforskning som sker inom kommunikationsmodellens olika områden.

Adaptationsforskning		
Sändare- och meddelandesidan	Studium av adaptationens uppträdande i för barn producerad litteratur	Analys av stoffval, formval, stilval och mediaval
Mottagaresidan	Studium av adaptationens nödvändighet	Undersökningar med barnpsykologisk metod av konsumenternas förståelse, emotionella reaktioner och preferenser vid mötet med den för barn producerade litteraturen

Adaptationsforskning har utförts i endast ringa grad, påpekar Klingberg, och han vill därför, då han diskuterar stoff-, form-, stil- och mediaval inom sändarsidan i kommunikationsmodellen, se sina synpunkter som hypoteser och inte som faktiska förhållanden. Edström (1980) framhåller dock att Klingbergs hypoteser väl stämmer med uttalanden och påpekanden från författare och kritiker.

Stoffväljande adaptation innebär ett hänsynstagande och en begränsning av stoffet utifrån vad författaren vet eller tror sig veta om mottagarens bristande kunskaper och erfarenheter, deras intressen och behov samt deras upplevelsesätt.

I begreppet formväljande adaptation finns bl a antagandet att barn inte har samma förmåga som vuxna att hålla samman stora helheter. Som en följd härav undviker man i barnlitteraturen att göra avvikelser från huvudhandlingen och man inskränker sig till att behandla endast få ämnen och problem i ett och samma verk.

Faktorer som omnämnts såsom stoffväljande påverkar även formen. Det är barnens bristande kunskaper och erfarenheter som är anledning till att man i barnboken ofta förklarar de ord som används, liksom att man ofta låter berättarperspektivet vara ett barns.

Klingberg menar att den stilväljande adaptationen har ett klart samband med den formväljande adaptationen. Han låter dock den stilväljande adaptationen framför allt stå för språkliga uttrycksätt. Såsom exempel på språklig adaptation nämns bl a en minskad användning av abstrakta ord, kortare meningar samt ett minskat användande av bildspråk.

Edström (1980) påpekar hur det inom barnlitteraturen finns exempel på barnskildringar som visar hur bokstavligt barn upplever metaforer. I Maria Gripes bok "Elvis! Elvis!" (1973) förs man in i bokens handling genom den olycksförelörelse Elvis råkar ut för och som resulterar i att mamman kallar honom för olycksfågeln:

"Det låter otäckt. Fåglar flyger och kan sjunga. Olycksfåglar vet han inget om, de måste vara förstenade på nåt sätt. Han har ett minne av att han sett en i ett skyltfönster en gång, bland en massa skålar, en liten mörk klump med stela vingar. Han såg den bara en sekund, den såg så sorglig ut, så han ville inte titta mera. Han förstod att det var olycksfågeln." (s 5f)

Edström menar att det i Klingbergs framställning finns en tendens till att se adaptationen som ett inskränkande förenklande instrument. Hon menar dock att hänsynen till den unga läsaren inte enbart behöver innebära en strävan efter att t ex begränsa ordvalet, minska ner meningslängden eller tunna ut stilen. Tvärtom kan adaptationen innebära en stimulerande utmaning till att hitta nya konstnärliga lösningar.

Astrid Lindgren och Erich Kästner nämns som författare, som inte använder en reducerad vuxenstil då de skriver för barn. Med sin språkform ställer de höga krav på barnen, läsarna, men den avancerade formen bidrar till barnens utveckling, inte minst deras språkliga utveckling. Det fördjupar barnets upplevelse att inte bara möta vardagsspråket utan att också komma i kontakt med roliga, vackra, ovanliga och fantasieggande ord. Denna möjlighet kan man erbjuda barn då man utgår från deras egen språkmiljö och Astrid Lindgrens författarskap är exempel på detta förhållande, menar Edström.

Studium av mottagarsidan i kommunikationsmodellen innebär enligt Klingberg en undersökning av adaptationens nödvändighet. Klingberg framför som en allmän utgångspunkt att åldern bör spela in på så sätt att adaptationen blir större ju yngre de tänkta mottagarna är.

De synpunkter som här redovisats angående adaptation av litteratur för barn, kan i många stycken överföras till att också gälla teater för barn.

Även inom teaterområdet har utbudets anpassning diskuterats. Åldersdifferentiering av barnteater tas t ex upp av Braanaas (1980) då han berör den åldersgruppering som i Sovjet förekommer inom TIUZ "Teater för unga åskådare".

Under senare år har adaptationens nödvändighet allt intensivare diskuterats men också ifrågasatts inom teatergrupper. I en skrift från Nordisk Ministerråd (Dueland & Oittinen, 1982) diskuteras detta förhållande inledningsvis:

"Det er en udbredt opfattelse blandt mange nordiske teatergrupper, at godt børneteater er teater, der bør kunne ses og opleves af alle med udbytte. Der rejses i dag spørgsmål som: Er det ikke vigtigt at komme bort fra en alt for rigoristisk aldersgruppetaenkning? Bør teatret ikke

4.3 UPPLEVELSEBEGREPPET OCH UNDERSÖKNING AV UPPLEVELSELER

Studiet av upplevelser har en lång tradition i psykologiens historia. Sjöberg (1982) berör olika forskningsinriktningar, som studerat upplevelser, bl a Fechner, som redan under förra århundradet studerade sambandet mellan den yttre retningen och den av retningen skapade upplevelsen, strukturalismen genom Wundt och gestaltpsykologien med Wertheimer, Köhler och Koffka. De gestaltlagar som inom denna tradition formulerades behandlade och beskrev framför allt perceptionen, främst den visuella perceptionen. Konstansfenomen inom perceptionen var ett område som gestaltpsykologerna arbetade mycket med. Detta område är speciellt intressant vid ett studium av barn och teater.

Vi har t ex en benägenhet att uppleva färg och storlek hos föremål på samma sätt även om våra sinnesorgan får ta emot en varierande information. Denna perceptuella konstans ger Sjöberg ett exempel på, då han berättar om sin gula trädgårdsstol som står utanför fönstret och när han beskriver att han upplever att den har samma gula färg en dag med mulet och grått väder som en dag, då solen lyser klart.

"Under dessa två betingelser reflekteras starkt olika ljus från stolen till min näthinna. Mitt perceptuella system har förmågan att bortse från denna variation och skapa en upplevelse som är oförändrad. Detta är ett fall av perceptuell konstans." (s 20)

Sjöberg pekar på tre viktiga inriktningar i studiet av upplevelser inom modern forskning: Kvantitativa upplevelseaspekter, studiet av tankeprocesser och konstruktion av stimuleringsmodeller för tankeprocesser och den fenomenologiska psykologinriktningen. Inom denna senare riktning intar förmågan till fullödiga intensiva upplevelser, "peak experiences", en central plats i Maslows (1968) teorier om självförverkligande.

Hagnell (1973) diskuterar upplevelsebegreppet och olika aspekter på begreppet i samband med litteratur och teater. Hon påpekar att det inte finns någon samstämmighet i uppfattningen om var man ska sätta gränsen för att en upplevelse verkligen inträffat. Hon tänker sig flera preciseringar:

1. att personen (p) över huvud taget preciserat något (även om han inte begriper hur han ska tolka de iakttagna elementen), dvs att han inte suttit och sovit eller haft en omöjlig plats på teatern, blivit störd av oljud under läsningen eller liknande.
2. att p känslomässigt berörts,
3. att p varit med om något han själv önskat uppleva,
4. att p varit med om något för honom nytt (ev. inskränkt till något som inneburit ny kunskap),
5. att p varit med om något som han värderar positivt,
6. att p fått lust att vara med om liknande ting igen,
7. att p varit med om något som förändrat honom på något sätt,
8. att p fått ut mer av ifrågakarande sysselsättning än vad han annars brukar få ut under samma tidsrymd (varvid man får goda hans egen bedömning). Här bör också sägas att det innebär vissa svårigheter att mäta en upplevelse från nollläget, då ett avstånd från att se teater eller att läsa en bok innebär att personen ifråga företar sig något annat". (s 17f)

Utifrån studier av diktupplevelsen, menar Hansson (1959) att i en fullödig upplevelse aktiveras varje del av människan:

"I diktupplevelsen kan läsarens hela organism aktiveras: intellekt, känslor, sinnen, fantasi, intuition, kunskapsminnen, karaktär, nervsystem, muskler, körtlar." (s 22)

Wiechel (1963) diskuterar förutsättningarna för att den fullödiga dramatiska upplevelsen ska inträffa. Han definierar den publika upplevelsen såsom en interaktion mellan "dramatisk idé, scenisk framställning och publikens medskapande" (s 2). Både Hansson och Wiechel påpekar att mottagarens förmåga att ta emot det presenterade budskapet är viktigt

för hur upplevelsen utformas. Wiechel pekar på hur avgörande åskådarens livserfarenhet är, och Hansson uttrycker upplevelsen som ett resultat av en samverkan mellan diktaren och läsaren:

"Dikten kontrollerar och formar upplevelsen, men läsaren ställer till förfogande det som upplevelsen formas av. Diktupplevelsen är alltså beroende av diktens aktiverande och formgivande förmåga, men också av de inre resurser, som läsaren förfogar över. Dikten kan aldrig utträta mer än vad läsaren ger den möjlighet att utträta." (s 24)

Wiechel menar, att det inte enbart är åskådarens referensmönster som är viktigt för hur den aktuella upplevelsen utformas, utan det är också av största vikt att det råder samstämmighet mellan scendiktarens och publikens erfarenheter för att den sceniska illusionen ska ha bäst verkan. Den fullödiga upplevelsen kan då formuleras, som resultat av en "optimal balans mellan tema, scenisk och publik komplettering" (s 3).

Berefelt (1973) formulerar begreppet "estetiskt beaktande". Uttrycket står för individens informationsregistrering och ordet "estetisk" får här en alldaglig funktion. Han menar att vi försummar att utveckla våra sinnen som informationsorgan. Våra sinnen är inga passiva mottagare av intryck. I stället kan man säga att "beaktande" är en varseblivning som är koncentrerad på ett visst objekt.

Ordet "upplevelse" är för Berefelt ett bland andra ord för att beskriva våra sinnen som aktiva system som utforskar verkligheten.

Berefelt tar teaterupplevelsen som exempel på ett estetiskt förhållningssätt. Han påpekar att teatersituationen är ett sammanhang där man som tredje person, som åskådare, tryggt kan leva sig in i situationen och "koncentrera sig på sin egen reaktion och därmed verkligen beakta vad som kan uppväcka vilka känslor och hur dessa känns när man har tid att tänka efter" (s 24). Speciellt efter starka upplevelser, rekapitulerar vi vad vi varit med om, såväl yttre som inre omständigheter.

Holm (1981a) beskriver med Lars Forsells ord ett barns upplevelse av teater: "...teatern engagerar långt djupare än t ex filmen. Vad ett barn ser på TV med tummen tryggt i mun kommer det att falla i gråt på teatern" (s 304).

Det är i allmänhet som barn man är med om sin första teaterupplevelse. Wirmark (1976) menar att just den första teaterupplevelsen ofta gör ett starkt intryck. Den finns ofta kvar i minnet med starka konturer, vilket exempelvis memoarer ger belägg för.

Upplevelser är ett svårbemästrat begrepp. Vi kan aldrig studera själva upplevelsen direkt, utan enbart genom de effekter vi kan iaktta eller få del av på annat sätt, t ex genom verbala utsagor eller fysiologiska indikationer. Svårigheterna att undersöka teaterupplevelser påpekas bl a av Diderichsen (1979), Erbe (1981) och Hagnell (1983).

Den undersökning som här presenteras har inte avsett att gradera teaterupplevelser och utifrån ett sådant synsätt mäta teaterupplevelser. Dock finns, vilket redan redovisats, i samhällets kulturella måldokument vissa operationella kriterier för vad vi önskar att barn ska få uppleva av en teaterföreställning. Ordet "upplevelse" står i detta sammanhang för mottagarsidans mottagande av det sända meddelandet i kommunikationsprocessen mellan teaterföreställning och publik.

I undersökningar där man använder sig av barns verbala utsagor är det barnets språk som är instrumentet för informationsgivandet. Olika faktorer påverkar barnspråket.

Bernstein (1974; Bernstein & Lundgren, 1983) pekar på sambandet mellan barns sociala bakgrund och deras språk. Det är den sociala bakgrunden som är avgörande för om barnet använder sig av en "begränsad" eller "utvecklad" kod i sitt talspråk; "En av klassystemets effekter är att det begränsar tillgången till utvecklade koder" (1974, s 54). Hess och Shipman (1974) beskriver Bernsteins två kodtyper på följande sätt:

"Begränsade koder är stereotypa, har få alternativ, är förtäta och saknar den specificering och den exakthet som behövs för att på ett precist sätt uttrycka begrepp och nyanser.

....

Utvecklade koder är däremot sådana koder, där kommunikationen är individualiserad och meddelandet är specifikt för en bestämd situation, plats eller person." (s 108)

Diskussionen om språk och tanke och deras förhållande till varandra har i hög grad kretsat kring frågan om det är tänkandet som är avgörande för den språkliga utvecklingen eller

tvärtom. Det självklara är att det råder ett samband mellan den språkliga utvecklingen och barnets utveckling i övrigt påpekas i flera sammanhang (se bl a Brenner & Hjelmqvist, 1977; Diderichsen, 1977; Goodman, 1974; Piaget, 1973).

Brenner och Hjelmqvist menar att det förefaller rimligt att anta, att den språkliga utvecklingen är en funktion av den kognitiva. Tidigare har redovisats hur de kognitiva förändringarna i barns utveckling är kvalitativa i den betydelsen att de förvärvade insikterna omformas vid övergången till ett nytt stadium. Enligt Brenner och Hjelmqvist tillgår den språkliga utvecklingen på samma sätt.

Det är väsentligt att göra tillförlitligheten så stor som möjligt då man i undersökningar använder sig av barns verbala utsagor. Kombination med andra undersökningsmetoder bör vara en väg. Olika typer av verbal information från barnen, såsom en kombination av deras eget berättande och deras svar på ställda frågor, bör också ge ökad tillförlitlighet åt den totala resultatbilden.

En stor del av den forskningslitteratur som behandlar barnteater tar upp barnteaterområdet utifrån två aspekter på barns teaterupplevelser, nämligen både barns eget dramatiska agerande och deras egenskap av att vara teaterpublik (se exempelvis Burgess et al, 1982; Dodd & Hickson, 1980; Elvgren, 1977; Hagnell, 1983; Holroyd, 1981 och Ward, 1960).

Det finns tyvärr tendenser till polarisering mellan drama och teater (Burgess et al, 1982). Författarna påpekar att diskussionen kring barns egen dramatiska verksamhet ofta berört frågeställningen huruvida barns egen dramatiska verksamhet skall vara inriktad på process eller produkt och menar att det i stället är viktigt att framhålla det gemensamma, som finns i skilda aspekter på barns teaterupplevelser. Dodd och Hickson ger också uttryck för samma tankegångar.

Processen, rolltagandet och förväntanseffekten är några för drama och teater gemensamma drag som tas upp i forskningslitteraturen.

Det gemensamma i *processen* vid dramatiskt verksamhet och teater berörs av Koste (1978). I arbetet diskuteras både barnens eget dramaarbete och teaterarbetarens arbete med ett teaterstycke. I båda fallen är det viktigt, menar hon, att processen blir ett kreativt arbete där förenklingar undviks. Det är inte tillräckligt att se spelandet som en teknik. Både skådespelaren och barnet är i spelandet i samma situation, eftersom det i båda fallen är de själva som måste övervinna svårigheter, värdera och använda sin egen lekfullhet.

Det *rolltagande* som upplevelsen innebär är gemensamt för både drama och teater (Burgess et al, 1982). Också Wiechel (1983) berör rolltagandets viktiga funktion och pekar på "*handlingens*" betydelse i sammanhanget. Ur handlingarna växer begrepp fram, menar Wiechel, och ett rolltagande stimulerar upplevelsen av andra människor. Johnson (1971) påpekar speciellt om teatersituationen, att det deltagande i ett rollspel som en teaterföreställning innebär för publiken, är utvecklande för barnet och dess syn på den omgivande världen.

I dramaarbete men också i situationer där människor agerar som publik, är *förväntans-effekter* tydliga (From, 1953; Wiechel, 1983). From redovisar utifrån undersökningar med film hur en publik styrs av sin förväntan. Vi har t ex som publik en benägenhet att tolka våra upplevelser enligt ett visst mönster som vi tidigt bestämt oss för, menar han. Vi vill som publik också lägga en mening i vissa förlopp, även om en sådan inte finns hos avsändaren. Också i dramasisituationen spelar förväntan en viktig roll. Både egna och andras förväntningar är viktiga, menar Wiechel (1983) och påpekar att "det är otvivelaktigt så att vad vi ser och upplever i hög grad styrs av förväntan" (s 92).

Olika aspekter på *en barnteaterföreställnings utformning* tas upp i en rad arbeten. Pogonat (1978) refererar den kände teatermannen Stanislavskys svar, då han tillfrågades om hur man skall spela teater för barn och hur sådan teater skall vara utformad. "Precis som för vuxna", svarade Stanislavsky, "fast bättre." Svaret ger inga konkreta riktlinjer men visar dock på uppfattningen att det är viktigt hur barnteater blir utformad. I andra sammanhang, t ex i samband med att arbetsprocessen vid barnteaterföreställningars tillkomst diskuteras, finns dock mera konkret uttalade åsikter om hur barnteater skall utformas (Doyle, 1978; Hagnell, 1983; Hunt, 1980; Johnson, 1971; Stockwell & Kepke, 1980; Wirmark, 1976 och Ösgård, 1979).

En viktig aspekt på *arbetsprocessen vid föreställningens tillkomst* berörs av Ösgård (1979) som i boken "Barnteater. Unga Klara berättar" beskriver systemet med *referens-klasser*. Teatergruppen "Unga Klara" med Ösgård som redaktör beskriver här fyra år av sin verksamhet, från hösten 1975 till våren 1979. Under denna period producerade gruppen 18 pjäser, av vilka 15 skrivits direkt för teatergruppen. I sitt arbete har gruppen använt sig av skolklasser som fungerat som referensklasser. I dessa klasser har gruppen samtalat med barnen, berättat sagor, testat sina ideer och under repetitionsarbetet prövat pjäsernas ut-

formning. Man har därigenom skaffat sig kunskap om sin kommande publik, en kunskap som påverkat utformningen av själva pjäsen. Detta arbetssätt har i hög grad också anammats av andra teatergrupper, som därigenom söker skaffa sig den extra kunskap och lyhördhet, som enligt Ösgård är så viktig då man spelar för en barnpublik.

Ösgård diskuterar också musiken i en barnteaterföreställning. Musiken kan ge föreställningen en rytm, gör att den inte blir långtråkig, den kan beskriva stämningar och känslor och även ge lokalfärg. Även Stockwell och Kepke (1980) berör musiken i en teaterföreställning och diskuterar utprovning av lämplig musik.

Flera forskare diskuterar *innehållsmässiga aspekter* på barnteater. I en diskussion kring teori och praktik tar t ex Stockwell och Kepke (1980) upp svårigheterna i att för barn kunna skildra inre sammanhang i en teaterföreställning.

Också Ørjasaeter (1959) berör innehållet i barnteaterpjäser men utifrån en annan aspekt. En sagopjä, visad som scentheater vid juletid, var utgångspunkten, då hon 1953 genomförde sina undersökningar av sjuåringars teaterupplevelser. Pjäsen handlade om en teddybjörn, en leksaksapa och en pojke och deras äventyr. Hon påpekar angående pjäsens innehåll att barn kanske är mer mottagliga för teater med "solid förankring i deres egen verden og menneskelig virkelighet enn vi tenker oss" (s 141). 1960- och 1970-talens barnteater kom också i stora drag att utformas så som Ørjasaeter antydde.

I senare forskning har Langsted (1980a) påpekat vikten av att barnteatern innehållsmässigt har denna *realistiska förankring*. Fantasin har en given plats i en barnteaterföreställning, menar han, men den realistiska förbindelsen är nödvändig. För denna förankring är en teaterpolitisk forskning nödvändig, då en sådan forskning kan bidra till att barn-teater inte enbart utvecklas utifrån ideologier och förutfattade meningar (Langsted, 1980a, 1981). Utifrån detta synsätt har forskaren också en roll som teaterpolitisk aktör i samarbetet med beslutsfattare på olika nivåer, menar Langsted.

Forskning har också inriktats på *hur barn upplever teater*. Ørjasaeter (1959) riktade sig i sin undersökning till en speciell åldersgrupp och undersökte genom observationer och intervjuer 30 sjuåringars upplevelse av teater. Hagnell (1981, 1983) redovisar resultaten från forskningsprojektet "Barnteater - teater av, med och för barn". Projektet innehåller ett trettioåttal delundersökningar. Varierande metoder har använts, bl a observationer under teaterföreställningarna samt samtal med barn. Barnens teaterupplevelser redovisas, exempelvis barns förståelse av innehåll och budskap i pjäsen, barns möjligheter till identifikation med pjäsens rollfigurer samt barns känsloreaktioner under föreställningen.

Hagnell berör också *kommunikationen mellan scen och publik*. Författaren pekar på att det i en barnteaterföreställning ofta förekommer en öppen kommunikation mellan skådespelare och publik och systematiserar en rad olika *kommunikationstyper* som förekommer. Att åstadkomma en verklig kommunikation under en barnteaterföreställning är en hög målsättning, menar Hagnell, men hon pekar samtidigt på att den är svår att uppfylla.

Publik- och lokalstorlekens inverkan på själva teatersituationen berörs av olika forskare. Ørjasaeter (1959) redovisar efter att ha observerat sin undersökningsgrupp av sjuåringar under ett antal föreställningar av ordinarie teaterkaraktär med en stor publik i en stor teaterlokal, att en typ av areateater i en mindre lokal borde varit en naturligare form av teater för dessa små barn. Också Way (1978) berör publikstorleken då det gäller barn-teater. En barnteaterföreställning ska ha förhållandevis liten publik, menar han, eftersom det är viktigt att var och en i publiken har möjlighet att se de agerande skådespelarnas ansikten.

Barns känslomässiga reaktioner under en teaterföreställning har också studerats av Kase, Sikes och Spielberger (1978). De redovisar hur en grupp barn, 54 pojkar och 55 flickor, reagerade inför skrämmande scener i en teaterföreställning. Samtliga barn som deltog i undersökningen visade förhöjd ångslan inför dramatiska scener. Könsskillnader konstaterades. Flickorna visade starkare reaktioner av ångslan och flickor med i övrigt stor benägenhet för ångslan reagerade kraftigare. Skillnader i barnens reaktioner tolkades såsom beroende av deras identifikation med rollfigurerna i pjäsen och i vilken grad de upplevde att identifikationsmodellen utsattes för hot eller fara. Den i undersökningen använda metoden, som innebar självrapportering från barnen själva, var enligt författarna en användbar och lättadministrerad metod.

I den ovan anförda undersökningen redovisas jämförelser mellan olika barngrupper,

i detta fall mellan pojkar och flickor. Forskningsresultat som tar upp *åldersjämförelser* som huvudsyfte har dock inte påträffats. Braanaas (1980) påpekar att sådana forskningsresultat framför allt står att finna i Sovjet, men att dessa forskningsresultat inte finns översatta till andra språk. Hagnell (1981) redovisar dock att visst sådant översättningsarbete till norska påbörjats.

Ett uttalat behov av forskning som inriktas på åldersjämförelser finns hos aktiva teaterarbetare. Diskussioner med statens barnteaterkonsulent Barbro Backlund och med Växjöensemblen ger belägg för detta och det var i samarbete med dessa parter som den i detta arbete redovisade undersökningen planlades.

Viss forskning kring *teatermediets inriktning mot speciella barngrupper* finns redovisad.

Alexander (1967) beskriver pantomimteaterns användbarhet då det gäller döva barn. Allen (1977) redovisar hur en teaterföreställning kan presenteras med hjälp av teckenspråk. Arbetet med teaterföreställningens tillkomst redovisas steg för steg, från val av teaterpjäs och lokal till framförandet. Det är viktigt, påpekar Allen, att denna typ av föreställningar presenteras för en blandad publik, alltså för både hörande och icke hörande barn.

Tvåspråkiga teaterföreställningar har presenterats för barn med bikulturell och tvåspråkig bakgrund (Jacoby, 1974). Försöken har gällt spanstalande barn i skolor i New York. Föreställningarna gavs på engelska med inskjuten spansk dialog som tydligt anknöt till pjäsens handling. I dessa skådespel fick barnen en möjlighet att genom pjäsens karaktärer, situationer och dialog identifiera sig med det som är unikt i deras ärvda kultur, något som är högst väsentligt, menar Jacoby.

Också andra grupper än de direkta mottagarna i barnteatersituationen, barnen, behandlas i forskningslitteratur kring barnteaterområdet.

Läraren har en viktig roll i den process som sätts igång i samband med en teaterföreställning, menar Backéus, Dager och Lind (1982). Uttalandet görs i en utvärderingsrapport av tre barnteaterfestivaler som genomfördes under åren 1979-1980. Teaterupplevelser är i likhet med andra konstupplevelser en process, menar man, och det är viktigt att denna process inte avbryts i och med att teaterföreställningen är över. Under de tre festivalerna förekom uppföljningar av teaterföreställningarna genom dramaverksamhet. Rapportförfattarna ser denna uppföljningsform som ett exempel på verksamhet som läraren också kan utföra och som bidrar till att den process som satts igång under teaterföreställningen får en fortsättning.

Lärarens roll, både vad gäller för- och efterarbete av barnteaterpjäser framhålls också av Persson (1977) och Szatkowski (1979). Szatkowski påstår t o m att "läraeren er den vigtigste person i børneteaterarbejdet" (s 12).

Föräldrars synpunkter på och ställningstagande till barnteater har redovisats av G. Carlsson (1977) och Dillberg och Andersson (1976). Carlsson fann bl a att ökad information om barnteater bidrog till att ge föräldrarna en mera positiv inställning till barnteater. Dillberg och Andersson visade i sin föräldraundersökning att föräldrarnas förväntningar inför barnens upplevelser av en teaterföreställning inte alltid överensstämmer med vad barnen verkligen upplever.

De undersökningar och undersökningsresultat som mera direkt anknyter till konkreta resultat i den egna undersökningen redovisas inte i detta sammanhang utan tas upp i olika avsnitt i resultatdelen.

DEL 2.

DEN EGNA UNDERSÖKNINGEN

6.1 BAKGRUND OCH SYFTE

I barnkulturpropositionen (Regeringens proposition 1978/79:143) påpekas att forskning kring frågor som rör barn och kultur utgör en ringa del i förhållande till den kulturpolitiska forskning som rör vuxna. I propositionen påpekas:

”Våra kunskaper är alltför bristfälliga om hur sociala förhållanden, barns fysiska och psykiska utveckling påverkar deras möjligheter att ta emot information och delta i olika kulturaktiviteter.”
(s 54)

Den egna undersökningen inriktas på mottagarsidan enligt den kommunikationsmodell som tidigare presenterats och har då som syfte att studera adaptationens nödvändighet då det gäller barn och teater. Adaptation av teater till olika åldersgrupper innebär att man vid produktion av teater utgår från barnets kronologiska ålder och att olika uppsättningar presenteras med inriktning på speciella åldersgrupper. Det praktiska genomförandet av dessa åldersinriktade föreställningar underlättas av det förhållande att en stor del av den teater som presenteras för barn sker inom förskolans och skolans ram och är en del i arbetet på dessa institutioner.

Vi vet dock att barnen i de åldersgrupper det här gäller har olika erfarenheter beroende av exempelvis olika utvecklingstakt och olika hemmiljöer.

Huvudsyftet med undersökningen är att belysa följande frågor:

- Hur uppfattar och upplever barn i olika åldersgrupper en speciell teaterpjäs?
- Finns det olikheter i fråga om vad barnen fastnat för och berättar om av en teaterföreställning som kan hänföras till åldern?
- Är åldersfaktorn så avgörande för vad barn uppfattar och upplever under en teaterföreställning att en klar inriktning på olika åldersgrupper är motiverad?

Också köns- och socialgruppsskillnader kommer att belysas där materialet så tillåter.

6.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP

Undersökningens grundmaterial utgörs av 201 spontanberättelser och intervjuer med förskole-, låg- och mellanstadiebarn från stadsdelen Teleborg i Växjö, som höstterminen 1980 sett Växjöensemblens uppsökande teaterföreställning Rödluvan.

Stadsdelen Teleborg tillhör Växjö tätort inom Växjö kommun. Teleborg är ett förhållandevis nybyggt område som i huvudsak vuxit upp de senaste 10-15 åren. Äldre bebyggelse utgör undantag. Bebyggelsen är blandad.

Inom grundskolan finns två rektorsområden, Teleborgs och Furutåskolans. Inom Teleborgs rektorsområde finns den mest blandade bebyggelsen med både villor, marklägenheter och hyreshus.

Förfrågan om att här genomföra undersökningen gjordes både hos skolledningen för Teleborgs rektorsområde och på socialbyrån i Växjö. Inga hinder förelåg. Även lärare och förskollärare visade intresse för att med sina barngrupper delta i undersökningen.

Tabell 1. Undersökningsgrupper

Elevgrupp	Antal barn i klass/förskole- grupp	Bortfall	Antal intervjuade barn	Summa
Förskola:				
Romalyckan, fm-grupp	14	1	13	56
Romalyckan, em-grupp	13	3	10	
Skeppet, fm-grupp	17	2	15	
Skeppet, em-grupp	18	0	18	
Grundskola:				
Lågstadium, årskurs 1	25	1	24	61
Lågstadium, årskurs 2	17	3	14	
Lågstadium, årskurs 3	24	1	23	
Mellanstadium, årskurs 4	27	1	26	84
Mellanstadium, årskurs 5	30	1	29	
Mellanstadium, årskurs 6	29	0	29	
Summa	214	13	201	

En klass från varje årskurs i grundskolan deltog i undersökningen och de klasser valdes där man kunde konstatera den största spridningen vad gällde typ av bostad. Klasser där barnen kom från både villa- och hyreshusområden valdes framför klasser där barnen kom från ett mera enhetligt bostadsområde. Förskolebarnen i undersökningsgruppen är sex-åringar och kommer samtliga från deltidsförskola. Den enhetliga åldern på barnen i deltidsggrupperna var anledning till att dessa grupper valdes före barn i heltidsförskolegrupper. De deltidsförskolor som deltog i undersökningen var de enda deltidsförskolorna inom detta upptagningsområde. Mellanstadiegruppen är den största barngruppen som en naturlig följd av att mellanstadieklasserna har ett större barnantal per klass. Som framgår av tabell 1 utgjordes hela undersökningsgruppen av 214 barn med följande fördelning: 62 barn i förskolan, 66 barn på lågstadiet och 86 barn på mellanstadiet.

201 barn intervjuades. Bortfallet (6 %) får anses litet. Sjukdom, som orsakat frånvaro från skolan den dag då klassen såg teaterföreställningen, har i de flesta fall varit orsaken till bortfallet. I dessa fall saknades själva underlaget för intervju och det fanns ingen anledning att intervju dessa barn. Av de 13 barn som utgör bortfallet, saknades nio barn av denna anledning (tre förskolebarn, fyra lågstadiebarn och två mellanstadiebarn). Två förskolebarn gick miste om teaterföreställningen då de vid föreställningstillfället var på invandrarundervisning. Ett förskolebarn ville inte vara med om någon intervju och en pojke på lågstadiet ville inte se teaterföreställningen, då han menade att han kanske skulle bli rädd om han senare tänkte på teaterföreställningen vid tillfällena, då han var ensam hemma. Enligt lärarens uppgift lämnades den pojken ofta ensam hemma.

Det kan konstateras att det inte föreligger några signifikanta skillnader vad gäller kön och socialgrupp mellan förskole-, lågstadie- och mellanstadiegruppen, vilket framgår av tabell 2 och 3. Detta är naturligt eftersom samtliga barn kommer från samma bostadsområde och hela skolklasser och barngrupper från förskolan ingår i undersökningen.

I Meddelanden i samordningsfrågor från statistiska centralbyrån (1982:4) påpekas, att någon internationellt etablerad standard för socioekonomisk indelning inte existerar. Indelningen i socialgrupperna 1, 2 och 3 har man på senare tid försökt att ersätta och olika försök till nya indelningar har genomförts.

I meddelandena redovisas att i dessa nya indelningar har mera sammansatta bedömningar utgjort utgångspunkter och resulterat i ett större antal grupper. Så redovisas landets förvärvsarbetande befolkning för år 1975/76 i en socioekonomisk indelning i 16 grupper.

Anledningen till nya indelningar har bl a varit att man ansett faderns yrke som en diskutabel indikator på social bakgrund. Man har dock konstaterat att denna variabel i stort sett förblivit oförändrad i olika material och olika mätningar, exempelvis folk- och bostadsräkningen 1975 och 1980. (Sveriges offentliga

statistik, 1981).

I denna undersökning har den äldre socialgruppsindelningen med indelning i socialgrupp 1, 2 och 3 efter faderns yrke använts (Hallström, Mullaert & Swedner, 1965). Rättvisande jämförelse med socialgruppsstillhörighet i landet som helhet är svår att göra, eftersom statistiska centralbyrån numera använder sig av en annan indelningsgrund.

Tabell 2. Antal barn i socialgrupp 1, 2 och 3 i de olika åldersgrupperna

	Förskola	Åldersgrupp Lågstadium	Mellanstadium	Summa
Socialgrupp 1	9	12	8	29
Socialgrupp 2	23	19	42	84
Socialgrupp 3	23	27	34	84
Summa	55	58	84	197

Uppgift om socialgruppsstillhörighet saknas för fyra barn: ett förskolebarn och tre lågstadiebarn.

$\chi^2 = 5,77$
 $p > 0,05$
skilln. ej sign.

I undersökningsgruppen är det i stort sett lika många pojkar som flickor och fördelningen är förhållandevis jämn i de tre åldersgrupperna.

Tabell 3. Antalet flickor och pojkar i de tre åldersgrupperna

Åldersgrupp	Pojkar	Flickor	Summa
Förskola	26	30	56
Lågstadium	30	31	61
Mellanstadium	44	40	84
Summa	100	101	201

$\chi^2 = 0,49$
 $p > 0,05$
skilln. ej sign.

Växjö är en medelstor svensk stad. Som tidigare påpekats har undersökningsgrupperna valts från ett bostadsområde i staden med blandad bebyggelse. De skolklasser och förskolegrupper som deltagit i undersökningen har ingått ogallrade i undersökningsgrupperna. Bortfallet har varit litet. Viss generalisering bör därför ses som möjlig.

6.3 PJÄSVALET

Pjäsens lämplighet som undersökningsmaterial diskuterades i undersökningens planeringskede. Då undersökningen avsåg olika åldersgruppers intryck och upplevelse av samma teaterpjäs, ansågs det lämpligt att för undersökningen välja en pjäs som riktade sig till "mellangruppen". Rödluvan presenterades av ensemblen som lågstadiepjäs och vände sig alltså till "mellangruppen".

Pjäsen bedömdes kunna ge varierande och rikhaltiga intryck. Både det stora antalet skådespelare som skulle medverka, deras kostymering samt i pjäsen förekommande sång

och musik bidrar till detta. Olika aspekter av upplevelsen borde alltså kunna belysas utifrån denna pjäs.

Möjligheten att barns olika erfarenheter av den gamla rödluvesagan på något sätt skulle kunna störa undersökningsresultaten diskuterades. Även om pjäsen är mycket förändrad i jämförelse med den gamla sagan, återkommer dock sagans huvudhandling även i pjäsen. Inom samtliga åldersgrupper borde finnas barn som tidigare hört någon variant av rödluvesagan. Vid kontroll visade det sig att så också var fallet, vilket närmare redovisas i avsnitt 7.10.1 i resultatdelen. Därför ansågs denna faktor inte påverka de skillnader i upplevelse av teaterpjäsen, som eventuellt skulle framkomma mellan de olika åldersgrupperna.

En förutsättning för att undersökningen skulle kunna genomföras var också det intresse och den positiva attityd som teaterensemblen visade till undersökningen.

En annan fråga som diskuterades på planeringsstadiet var risken med att presentera en föreställning för en annan åldersgrupp än den av ensemblen föreslagna. Vissa faktorer, som att mindre barn kanske inte förstår handlingen eller att äldre barn kanske upplever pjäsen som tråkig, måste accepteras inom undersökningens ram. Möjligheten att mindre barn skulle kunna uppleva rädsla eller ångest under föreställningen var däremot viktiga aspekter att ta ställning till och blev en bidragande orsak till att den nedre åldersgränsen i undersökningsgruppen sattes till sex år.

Dessutom presenterades föreställningen i andra sammanhang också som familjeföreställning, något som visade ensemblens uppfattning att föreställningen, fastän den rubricerades som lågstadieföreställning, också kunde ses av mindre barn.

6.4 FÖRESTÄLLNINGARNA

Sagopjäsen *Rödluvan* spelades som uppsökande teater. Varje föreställning varade cirka 60 minuter. Publikantalet maximerades av ensemblen till 150 åskådare per föreställning.

Tre föreställningar utnyttjades inom undersökningen. Detta innebar att de tre åldersgrupperna av barn, förskole-, lågstadie- och mellanstadiebarn, kunde se föreställningen vid skilda tillfällen. Därigenom undveks påverkan från ett åldersstadium på ett annat under själva föreställningen. Både yngre och äldre barn skulle annars möjligen genom exempelvis kommentarer, skratt eller utrop från en annan åldersgrupp än den egna kunna hämmas, störas eller på annat sätt påverkas i sin spontana upplevelse av pjäsen.

Föreställningarna gavs som skolföreställningar. Lågstadiebarnen såg pjäsen den 30 september, förskole- och mellanstadiebarn den 20 oktober. Alla tre föreställningarna gavs i Teleborgshallen, vilket gjorde den yttre ramen lika. Lokalen ligger centralt i Teleborgsområdet och är känd av barnen. Faktorer, som i samband med ett teaterbesök kan vara lika intressanta för barnen som själva föreställningen, t ex en bussresa, främmande gator, ny lokal, har därför inte varit störande eller distraherande.

Ett mindre antal vuxna var närvarande vid varje föreställning, främst förskole- och skolpersonal men också några studerande från Högskolan i Växjö.

6.5 DATAINSAMLINGSMETODER

Datainsamling har inom undersökningen företagits inom två områden:

1. Sändarsidan inom kommunikationsmodellen: författares, regissörs, scenografs, musikers och skådespelares intentioner med pjäsen.
2. Mottagarsidan, barnpubliken: dels hur de uppfattar och upplever det sända budskapet, den spelade pjäsen, dels deras upplevelse av kommunikationen mellan scen och publik.

6.5.1 Datainsamlingsmetoder gällande sändarsidan

Fem olika informationskällor har utnyttats:

1. pjäsmanuskriptet
2. observationer under repetitionsarbetet
3. intervjuer med de medverkande
4. ljudbandsupptagningar av de tre föreställningarna som ingår i undersökningen
5. videobandupptagning av en föreställning

Tillgång till pjäsmanuskriptet har gjort det möjligt att följa de bearbetningar som företagits hela tiden under repetitionsarbetet. Manuskriptet har också utgjort underlag för den uppstrukturerings av pjäsen som var nödvändig för undersökningen.

Repetitionsarbetet följdes genom informella observationer under de två sista veckorna före premiären. Då gavs möjlighet att följa diskussioner kring olika moment i pjäsens tillkomst, som exempelvis olika rollfigurers framtoning i pjäsen och olika sceners utformning. Dessa observationer gav kompletterande information i fråga om sändarsidans avsikter med pjäsen.

Intervjuer genomfördes då det huvudsakliga repetitionsarbetet var avslutat. Regissören intervjuades individuellt. Intervju med övriga medverkande genomfördes däremot enligt deras egna önskemål som gruppintervju. De ansåg detta lämpligt, då deras tolkning av pjäsen är ett grupparbete där gruppen som helhet står för pjäsens framtoning.

Vid båda intervjutillfällena bandades intervjuerna.

Ljudbandsupptagningar av de tre föreställningarna gav ett faktiskt underlag för hur varje föreställning var utformad. Det visade sig att även om den ena föreställningen aldrig blir den andra helt lik, bl a beroende av publiken, visade föreställningarna ytterst små variationer från det ena speltillfället till det andra.

Videobandinspelningen utgjorde tillsammans med pjäsmanuskriptet, ljudbandsupptagningarna och observationerna under repetitionsarbetet underlag för uppstruktureringen av pjäsen. Den var dessutom ett ovärderligt stöd att gå tillbaka till om minnet svek under analysarbetet och man kände sig konfunderad inför barnens berättelser och intervjuvar.

6.5.2 Datainsamlingsmetoder gällande mottagsidan, barnpubliken

Möjligheter att få fram information från barnen och samtidigt undvika påverkan och styrning av informationsflödet har varit grundläggande synpunkter vid val av datainsamlingsmetoder när det gäller mottagsidan. Den låga åldern på en stor del av barnen i undersökningsgruppen, liksom önskemålet att få fram information utan att barnen styrdes eller påverkades, gjorde att enkätmetoder bedömdes som uteslutna. Enkäter och intervjuer är enligt Hagnell (1983) de metoder som vanligtvis används vid upplevelseundersökningar, men hon påpekar samtidigt att metoderna framför allt passar då det gäller undersökningar av vuxna människor. Dessa metoder, menar hon, förutsätter en viss insyn i sig själv, medvetenhet och minne. Inom forskningsprojektet "Barnteater - teater för, med och av barn" redovisas ett trettioåttal delprojekt och de metoder som där använts. Metoden med ett antal observatörer utspridda i teaterlokalen med observationsschemata som underlag för observationen har ibland använts, men framför allt har observationer med hjälp av film- eller videoinspelning utnyttats. Så registrerades exempelvis med hjälp av videoband inom detta projekt i Malmö 1977 barns upplevelse av föreställningen Rödluvan, samma pjäs som i annan bearbetning är underlag för den i detta arbete redovisade undersökningen.

Även vid undersökningar av barns upplevelse av film och TV har inspelningar av barnens reaktioner använts (se exempelvis Furhammar, 1971 och Lagerspetz & Engblom, 1979). Också fysiologiska indikationer har utnyttjats (v. Euler et al, 1959).

Hagnell (1983) påpekar i sin metoddiskussion att det vid undersökningar av barns upplevelse av teater är viktigt att använda en kombination av metoder. De olika delprojekten som redovisas inom forskningsprojektet "Barnteater - teater för, med och av barn" ger exempel på detta synsätt. Barns eget spel, barns lek med dockor och barns egna teckningar är exempel på metoder som utnyttjats som undersökningsmetod eller kompletterande

metod.

I den egna undersökningen, som gällde jämförelse mellan åldersgrupper, sågs barnens verbala information som väsentlig. För denna jämförelse fordrades information om barnens egna tankar kring pjäsen och deras uppfattning om skeendena i pjäsen, en information som är omöjlig att få fram genom observation av barnens beteende. Hagnell (1983) påpekar, trots sin betoning av observationsmetoder då det gäller undersökningar kring barns teaterupplevelser, att "samtal med barn" är en användbar forskningsmetod för dessa sammanhang, även om den blivit tämligen misskänd.

"Ändå är språket också för unga människor ett av de finaste uttrycksmedel vi äger", påpekar hon. "Att ställa frågor eller framkasta orsaksförklaringar borde vara lättare i ord än i form av en målning" (s 173).

Även om barnens spontana berättande om teaterföreställningen sågs som en väsentlig informationskälla stod det dock helt klart att ytterligare information än den barnen presenterade i sina egna berättelser var önskvärd.

Den metod som slutligen valdes för informationsinhämtandet från barnen själva blev spontanberättelser kombinerade med individuella fokuserade intervjuer med en intervjuguide som underlag.

Piaget (1929) påpekade vikten av att i intervjuer med barn kombinera deras spontana berättelse med en fokusering i frågor från intervjuaren:

"It is so hard not to talk too much when questioning a child, especially for a pedagogue! It is so hard not to be suggestive! And above all, it is so hard to find the middle course between systematisation due to preconceived ideas and incoherence due to the absence of any directing hypothesis! The good experimenter must, in fact, unite two often incompatible qualities; he must know how to observe, that is to say, to let the child talk freely, without ever checking or side tracking his utterance, and at the same time he must constantly be alert for something definitive; at every moment he must have some working hypothesis, some theory, true or false, which he is seeking to check." (s 8)

Barnets spontanberättelse inleder den individuella intervjusituationen. Intervjupersonen uppmanas helt enkelt att berätta från teaterföreställningen:

"Den där teatern, som Du såg i förra veckan i Teleborgshallen, skulle Du vilja berätta vad Du kommer ihåg av den." (Intervjuguide, bil. 2)

Denna början av intervjun gav en redogörelse för upplevelsen utan att denna information på något sätt var påverkad av intervjuarens frågor och lämnade samtidigt en öppen dörr för sådan information som i förväg varit omöjlig att precisera i intervjuguiden.

Intervjuerna var väl insatta i den speciella situation som var utgångspunkt för intervjuerna, barnteaterföreställningen Rödluvan, och därför kunde tekniken med fokuserade intervjuer användas. Den fokuserade intervjun beskrivs bl a av Merton och Kendall (1946) och B. Carlsson (1984). Merton och Kendall sammanfattar den fokuserade intervjuns fördelar på följande sätt:

"Fore-knowledge of the situation obviously reduces the task confronting the investigator, since the interview need not to be devoted to discovering the objective nature of the situation. Equipped in advance with a content analysis, the interviewer can readily distinguish the objective facts of the case from the subjective definitions of the situation. He thus becomes alert to the entire field of 'selective response'. When the interviewer, through his familiarity with the objective situation, is able to recognize symbolic or functional silences, 'distortions', avoidances or blockings, he is the more prepared to explore their implications." (s 541)

Formuleringarna i intervjuguiden, som utgjorde underlag för de fokuserade frågorna, kunde närmast betraktas som temata eller ämnesområden som skulle täckas av lämpliga frågor. I stort sett följdes ordningen i guiden, men kunde också lämnas då barnen själva tog upp områden från guiden i ett annat sammanhang eller om en annan ordning krävdes för att få ett flytande samtal under intervjun.

Bildmaterial användes för att under intervjuerna aktualisera rollfigurerna i pjäsen. Detta är en metod som Ørjasæter (1959) redan på 1950-talet använde sig av då hon undersökte barns upplevelse av en teaterföreställning. Det bildmaterial, där ensemblens fotograf

på ett livfullt sätt fotograferat scener från föreställningen bedömdes mindre lämpligt för detta syfte, då ett sådant bildmaterial kunde verka styrande på barnen. Ett mera neutralt material var önskvärt. Rollfigurerna fotograferades därför var för sig i stående ställning på samma sätt och mot samma bakgrund (bilaga 3). Samtliga fotografier var i färg. Fotografierna av rollfigurerna visades en i taget och gav barnet en påminnelse om rollfiguren utan att anknyta till speciella händelser eller scener från föreställningen.

6.5.3 Intervjuare

Intervjuerna genomfördes av ett lag på tre personer, samtliga lärare vid Högskolan i Växjö. Samtliga intervjuare har aktivt deltagit i hela processen, både med utprovning av intervjuguiden och genomförandet av intervjuerna.

Intervjuerna har utbildning för och erfarenhet av arbete med barn inom var sin åldersgrupp som finns representerad i undersökningen.

6.5.4 Utprovning av intervjuguiden

Som underlag för provintervjuer utnyttjades en föreställning som gavs en vecka före premiären.

Provintervjuer gjordes med förskole- och lågstadiebarn, men kunde av praktiska skäl inte genomföras med mellanstadiebarn, då dessa inte fanns representerade på provföreställningen. För att ändå få så stor ålderskillnad som möjligt i provgruppen gjordes samtliga provintervjuer med lågstadiebarn med barn från årskurs 3.

En första provomgång gjordes på åtta barn. Intervjuerna bandades. Efter gemensam avlyssning av samtliga intervjuare gjordes en ny provomgång med lika många barn enligt en något förändrad guide.

Provintervjuerna gav en uppfattning om hur guiden fungerade, då det var väsentligt att frågorna var lättfattliga och att ordningsföljden på frågorna skulle ge intervjun karaktären av ett samtal. Intervjuerna fick inte heller bli alltför långa. Provintervjuerna tog mellan 15-25 minuter. Också de senare intervjuerna kom att variera inom denna tidsmarginal. Avlyssningen och diskussionen kring provintervjuerna var väsentlig för att guiden senare skulle kunna utnyttjas på ett likartat sätt och att intervjusituationerna över huvud taget skulle utformas så likformigt som möjligt.

6.5.5 Intervjusituationerna

Intervjuerna genomfördes ca en vecka efter att barnen sett föreställningen. En tidpunkt i mera direkt anslutning till föreställningarna hade varit möjlig och positiv utifrån den synpunkten att barn ständigt överöses med nya intryck och glömskeeffekten kan göra sig gällande efter en vecka. Denna senare tidpunkt för intervjuerna valdes dock för att tillvarata värdet av att upplevelsen en tid får bearbetas av den enskilde individen. Någon diskussion kring föreställningen förekom däremot inte i undersökningsklasserna förrän efter det att intervjuerna var genomförda.

Varje intervjuperiod begränsades till en vecka. För att eliminera eventuella effekter som kunde orsakas av att barnen i en viss åldersgrupp intervjuades i början eller slutet av perioden, pågick intervjuarbetet hela tiden parallellt i de olika klasserna.

Undersökningsarbetet fördelades så att varje intervjuare intervjuade barn på samtliga stadier.

Intervjuerna skedde under skoltid. Lärarnas positiva attityd bidrog till att arbetet flöt smidigt. Medan skolarbetet för övrigt pågick i klassen/förskolegruppen kunde barnen

ett i sänder komma till intervju i ett ostört rum på skolan/förskolan. Bl a Rich (1968) påpekar vikten av att i intervjusituationer skapa en varm atmosfär, där olika hinder för kommunikationen kan elimineras. Barnen var påtagligt roade av intervjusituationerna. "Är det inte min tur snart?" - "I går sa Du att Du skulle prata med mej i dag." - "Efter Magnus är det mitt namn på klasslistan," - var vanliga kommentarer från barnen. Givetvis var det en ny aktivitet och ett annorlunda inslag under några skoldagar, att intervjuare befann sig i skolan och blev bekanta med det ena barnet efter det andra. Skolbarn konfronteras dock med många olika människor under sin skoldag, så detta var i och för sig inget speciellt. Vad som kanske gjorde situationen annorlunda för många av barnen uttryckte en av lärarna på följande sätt: "Våra barn är inte vana vid att någon vuxen har så mycket tid med dem och är så intresserad av vad de tycker och att den vuxna sitter så länge och pratar med ett enda barn."

Endast ett par förskolebarn klarade inte riktigt den förhållandevis långa intervjun, utan denna fick komprimeras och avkortas. "Du bara frågar och frågar, nu vill jag inte prata med dej längre" och "Nu orkar jag inte sitta här längre" var deras kommentarer. Intervjuerna fullföljdes dock såtillvida att den huvudsakliga informationen inhämtades och dessa barn finns med i undersökningsgruppen.

Framför allt en del förskolebarn, men också skolbarn, kom ibland under intervjun in på för intervjun ovidkommande områden. Tavlor, möbler, redskap eller undervisningsmaterial som fanns i rummet där de befann sig, kommenterades. Det räckte dock i allmänhet att säga några ord om det de uppmärksammat i rummet för att sedan kunna återuppta intervjun.

Samtliga intervjuer bandades. Bandspelaren ägnades medvetet ett visst intresse i början av varje intervju. Ett kort samtal ägde rum kring bandspelaren och bandet spelades tillbaka för kontroll av att samtalet fanns med på bandet. Barnen fick sedan lyssna på och känna igen sin egen röst. Ingen tycktes efter denna inledning vara besvårad av bandspelaren då intervjun påbörjades.

6.5.6 Kompletterande datainsamlingsmetoder

Även om barnens verbala information varit den huvudsakliga informationskällan har utnyttjande av andra informationskanaler övervägts.

Barnteckningar kan ge intressant information och säga mycket om vad barnen speciellt har upplevt och uppmärksammat under en föreställning. En genomgång av teckningar som skickats till Växjöensemblen från skolbarn efter tidigare teaterföreställningar visade dock att det ofta förekommer en viss likformighet i barnens teckningar. Barnen från en och samma klass illustrerade ofta en viss situation, ett visst tema eller en viss figur, medan barnen i en annan klass fastnat för något helt annat. Detta visar att barn i de aktuella åldrarna mycket lätt påverkas i motivvalet av vad kamraterna ritat och av lärarkommentarer.

Denna likformighet i motivvalet kan lätt misstolkas vid en analys.

Hagnell (1983) påpekar vikten av att forskaren är närvarande under hela processen då man använder teckningar som informationskälla vid barns teaterupplevelser, likaså att man söker förhindra att barnen under målandet studerar varandras arbete. De viktiga krav som Hagnell här pekar på syntes svåra att tillgodose i den stora barngrupp som undersökningsgruppen utgjorde. Teckningar har därför inte utnyttjats som informationskälla.

Direkta observationer av barnens reaktioner under teaterföreställningarna är en annan viktig informationskälla. Barn är spontana och visar sina reaktioner. Deras känslouttryck, deras kommentarer och deras samspel med skådespelarna och med andra åskådare i publiken borde ge information om deras upplevelser. Det skulle dock krävas ett ordentligt antal observatörer för att i detalj registrera varje barns reaktioner och närvaron av dessa observatörer under föreställningarna skulle kunna ge icke önskade bieffekter. Den förändrade publiksammansättningen i jämförelse med en ordinär barn- och skolföreställning skulle då kunna resultera i ett förändrat spel från åskådespelarnas sida och vuxengruppen i publiken skulle också omedvetet kunna påverka barngruppens upplevelse av pjäsen. För att undvika dessa negativa effekter av direktobservation genomfördes observationer

enbart av de lärare som följde med sina barngrupper till teaterföreställningen. Dessa lärare ställde sig positiva till att under föreställningen observera vissa bestämda beteenden hos sina egna barngrupper och deras iakttagelser noterades utifrån ett kategorischema i en i förväg utarbetad guide, se bilaga 1.

Det är givet att det inte kunde röra sig om så ingående observationer då en enda observatör, läraren, under föreställningen skulle observera 20-30 barn. Lärarna bedömdes dock på grund av sin stora personkännedom om den egna klassen ha en viss möjlighet att notera individuella reaktioner under föreställningen. Dessa observationer borde i varje fall kunna ge ett uttalande om den samlade publikreaktionen och skapa underlag för en jämförelse med de enskilda barnens kommentarer om sina reaktioner.

Ljudbandsupptagningarna gav kompletterande information om hur barnens reaktioner kom till uttryck i utrop, kommentarer och skratt under föreställningen.

Läroobservationerna innebar också att de under en fyraveckorsperiod registrerade om teaterföreställningen under denna tid på något sätt aktualiserades av barnen själva, t ex genom ställda frågor, i deras lekar eller i det direkta skolarbetet.

Sammanfattningsvis har således följande datainsamlingsmetoder utnyttjats för att inhämta information från mottagarsidan, barnpubliken:

- 1. spontanberättelser
- 2. fokuserade intervjuer
- 3. läroobservationer bestående av direktobservationer och dagboksanteckningar
- 4. ljudbandsupptagningar av de tre föreställningarna som ingår i undersökningen

6.6 INNEHÅLLSANALYS SOM BEARBETNINGSMETOD

Holsti (1969) definierar innehållsanalys på följande sätt:

“Content analysis is any technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages.” (s 14)

Innehållsanalys har också beskrivits av bl a Berelson (1952), North, Holsti, Zaninovich & Zinnes (1963) och Osgood (1959).

Användandet av innehållsanalys som bearbetningsmetod gav en möjlighet att innehållsmässigt strukturera upp undersökningsmaterialet. Metoden ger möjligheter till både kvalitativ och kvantitativ analys och i bearbetningen har registrerats både kvantitativa och kvalitativa data. Så har det t ex varit av intresse att kvantitativt mäta spontanberättelsernas längd genom att räkna antal ord och räkna antal nämnda rollfigurer men framför allt att kvalitativt tolka vad barnen i sina spontanberättelser och intervjuvar genom sina olika sätt att uttrycka sig vill ha sagt.

De två särskiljbara delarna av materialet, spontanberättelserna och intervjuvarerna, strukturerades upp var för sig och analyserades som två skilda enheter. Båda materialen indelades i 14 grupper enligt följande:

Tabell 4. Gruppindelning vid analysen

Stadium	Förskola	Lågstadium	Mellanstadium
Ålder	6 år	7 år 8 år 9 år	10 år 11 år 12 år
Kön	p fl	p fl p fl p fl	p fl p fl p fl

6.6.1 Innehållsanalys av spontanberättelser

Analys av helt fria berättelser innebär svårigheter som inte är så uttalade om materialet är fastare strukturerat. Snart upptäcktes att analysen krävde att spontanberättelserna skrevs ner. Dock fanns hela tiden vid analysen de bandade intervjuerna till hands och dessa

lyssnades av om behov förelåg. Så kunde t ex tonfall ge klarhet åt meningar som varit svåra att få grepp om.

Samtliga spontanberättelser är analyserade och uppstrukturerade efter ett antal kategorier i en analysmodell (tabell 5).

Måldokument kan ses som en naturlig utgångspunkt vid analys av resultaten, då de ställda intervjufrågorna tar sikte på att undersöka måluppfyllelsen, både beträffande allmänna kulturmål och ensemblens mål för denna speciella teaterpjäs.

En jämförelse mellan måldokument och barnens upplevelse av teaterföreställningen är en väsentlig del av analysarbetet, men risken är att måldokument som enda utgångspunkt skulle verka begränsande då det gäller uppstruktureringen av barnens spontanberättelser, då i så fall endast den information i barnens berättelser, som anknyter till måldokumentet skulle komma med.

Det finns klassiska uttalanden om vilka moment, som ingår i en teaterföreställning. "Fabel, karaktärer, text, tankegång, sceneri, musik" är de sex delar, som enligt Aristoteles ingår i en tragedi (Holm, 1970b). Med fabeln menar Aristoteles "den sammanhängande kedjan av händelser", karaktären är "själsarten hos de handlande", och tankegången är det "som framställs som en åsikt eller det som framställs som allmän sanning" (s 25).

Denna klassiska indelning ger breda allmänna kategorier för analys av barnens upplevelse av teater.

En annan viktig aspekt vid analysarbetet av barnens spontanberättelser har varit huruvida de i sina berättelser enbart beskrivit ett yttre skeende eller om deras berättelser även haft inslag av ett inre skeende.

Noble (1975) berör utifrån sina undersökningar kring barn och TV små barns bristande förmåga att uppfatta ett inre skeende:

"Children aged up to and including nine years may be expected, therefore, to understand only the concrete physical behaviours of film performers and it is the ten-year-old who first understand the feeling and motivations of film characters." (s 98)

För måluppfyllelsen då det gäller pjäsen Rödluvan är det väsentligt att barnen inte bara uppfattar pjäsens yttre skeende utan också det inre. "Budskapet skall framgå av handlingen", menade ensemblen i måldiskussionen. Det budskap pjäsen vill förmedla får man inte grepp om ifall man bara uppfattar det yttre skeendet, som att Rödluvan går hemifrån och går genom skogen, att hon möter djur som följer efter henne, att vargen och räven slåss och att vargen äter upp Rödluvan och mormor. Om pjäsen skall kunna förmedla sitt budskap, måste barnen kunna uppfatta de inre sammanhangen i pjäsen. Det är t ex väsentligt att de uppfattar känslor och inre karaktärsdrag hos rollfigurerna, såsom rädsla, mod, listighet, sturskhet, högmod, hjälpsamhet och vilja till samarbete. De måste också kunna uppfatta ett orsak-verkan-samband i pjäsen, t ex varför djuren var rädda, varför vargen ville äta upp Rödluvan eller varför räven ville hjälpa vargen att äta upp Rödluvan.

Ensemblen använde, som citerats, begreppet "handling" i måldiskussionen. Enligt Holm (1981a) används ordet "handling" i teatersammanhang i två betydelser, dels för att enbart beskriva en yttre aktivitet, dels i en vidare betydelse för att beskriva "allt som sker i ord, tanke, 'handling', varje förändring som inträder faller inom dramats handling" (s 62).

Det bör vara i denna vidare betydelse, där begreppet åsyftar både inre och yttre aktivitet, som ensemblen använder ordet "handling". Handlingen speglar också rollfigurernas karaktär. "Handlingen är karaktärens spegel", menar Holm (1981a), och citerar ur Hamburgische Dramaturgie nr 9: "Vi vill på scenen se hur människorna är och det kan vi bara sluta oss till av deras handlingar" (s 73).

Begreppet "inre skeende" har återkommit i den ovan förda diskussionen. Uttrycket har använts som ett sammanfattningsbegrepp för de inre sammanhangen i en teaterpjäs och kan definieras på följande sätt: Om barnets berättelse innehåller ord eller omskrivningar som talar om inre aktivitet, känslor, inre karaktärsdrag, avsikter eller motiv, finns i berättelsen inslag av ett inre skeende.

6.6.2 Bedömningsgrunder i fråga om inre skeende i barnens berättelser

I de tre följande berättelserna som refereras i sin helhet, finns inga drag av pjäsens inre

skeende. Berättelserna är endast ett refererande av yttre aktivitet i pjäsen. Det något förvirrande intryck den första berättelsen ger, beror på den sammanblandning av rollfigurerna räven och vargen, som förekommer i hela berättelsen.

"Rödluvan. Och så räven åt upp Rödluvan. Rödluvan kom ut. Och så sen så, när det var slut, så dansade dom runt räven där. Och så, den dära, som skärde opp. Han slog på trumman så högt. (Kommer du ihåg något mer?) Och så, vet du vad, att räven klädde ut sej till hund." (pojke, förskolan)

"Ja, vad kommer jag ihåg? Det var Rödluvan. Och vargen. Ja, det var en massa djur. Och sen skulle vargen ta den där Rödluvan, och sen var det, sen kommer jag inte ihåg mer." (pojke, åk 6)

"Ja, det handlar om en Rödluva och en räv och en hare och en syrsa, sen kommer jag inte ihåg mer." (pojke, åk 6)

Två bedömningsgrunder har varit vägledande, då det gällt att klassificera ett inre skeende:

1. strikt språklig beskrivning, där t ex vissa verb och adjektiv beskriver ett inre skeende.
2. beskrivningar med andra ord, då det av sammanhanget framgår, att barnen berättar om ett inre skeende.

Verb som lurades, skvallrade, hjälpte, räddade, varnade, liksom adjektiven listig, miss-tänksam, modig, rädd och feg, är exempel på sådana ord, som finns med i berättelser, som beskriver ett inre skeende. Ordet "lura" finns t ex i 33 spontanberättelser, och ordet "varna" återfinns i 25 berättelser.

"Dom lurade dom, björnen och snoken och haren." (flicka, förskolan)

"Sen varnade alla henne för vargen." (pojke, åk 1)

Nedanstående exempel visar, hur adjektiv beskriver känslor och karaktärsdrag:

"Och sen, vad heter de', började han att bli ledsen, bara för att hon inte var rädd." (flicka, åk 1)

"Båd' Rödluvan och mormor, och dom bledde jättegglada." (flicka, förskolan)

"Den där listige räven..." (pojke, åk 4)

Beskrivningar av ett inre skeende kan också förekomma i berättelser, utan att barnens val av verb och adjektiv tyder på att ett inre skeende berättas. Några utdrag ur förskolebarns berättelser får utgåra exempel på en sådan bedömning:

"Så kom alla: Rödluvan, vargen kommer att äta upp dej." (pojke, förskolan)

"Vitöra, när han sa, att hon inte skulle gå

i skogen, för att vargen skulle äta upp henne.”
(pojke, förskolan)

”Och sen var det några, som var ute och letade efter henne. Dom tänkte att stoppa henne så hon inte gick till mormor.” (flicka, förskolan)

I de här tre berättelserna finns inte, som i ett tidigare citat, ordet ”varna” med. Men det framgår av berättelserna att det är just detta, som barnen menar att djuren gör. De här barnen berättar om hur djuren varnar, likaväl som de barn, som har ordet ”varna” med i sin berättelse, och berättelserna klassificeras följaktligen såsom beskrivande ett inre skeende.

Avsikter och orsak-verkan-samband framkommer mer eller mindre tydligt i barnens berättelser. Ovan har citerats, hur förskoleflickan berättade ”dom lurade dom, björnen och snoken och haren” utan att i övrigt beröra några avsikter eller samband. Andra citerade exempel visar på orsaker och avsikter. Förstaklassflickan är klar över att orsaken till att haren var ledsen var att Rödluvan inte visade någon rädsla. I exemplen, där barnen berättar om att djuren varnar, framkommer också avsikter: ”för att vargen skulle äta upp henne” och ”så hon inte gick till mormor”.

Ännu tydligare framgår avsikter och motiv i andra berättelser:

”Räven tänkte väl försöka att lura vargen på nåt sätt, och då bli ensam härskare över skogen. Han tänkte göra så att vargen fick äta upp Rödluvan, och sen skulle människorna döda vargen, så han blev härskare.”
(pojke, 8k 5)

Två analyskategorier i analysmodellen, ”rollfigurer” och ”handling”, tar upp det inre skeendet i pjäsen. Analyskategorierna presenteras i följande tabell.

Tabell 5. Analyskategorier avseende spontanberättelserna

-
- | | |
|-----|---|
| I. | ROLLFIGURER (Rödluvan, mamman, mormodern, syrsan, haren, katten, björnen, räven, snoken, vargen, biet, skogvaktaren/doktorn, hunden/vargen, fågeln, fåglar, fågelungar, göken). |
| 1. | Benämning av rollfigur: <ul style="list-style-type: none">a. Felaktig benämning (ex. berättar om räven då vargen åsyftas)b. Omnämnd utan namn (ex. den där)c. Annan beteckning än rollbeteckningen (ex. orm i stället för snok)d. Rollnamn |
| 2. | Rollfigurs förekomst i berättelsen <ul style="list-style-type: none">a. Enbart nämnd (ex. ”det handlade om haren”)b. Nämnd enbart i yttre skeende (ex. ”Rödluvan sprang i skogen”)c. Nämnd i ett inre skeende (ex. ”räven lurades”) |
| 3. | Beskrivning av rollfigurs karakteristika: <ul style="list-style-type: none">a. Enbart yttre karaktärsdrag som form, storlek, färg (ex. tjock, lång, rutig, vit)b. Inre karaktärsdrag (ex. rädd, slug, trotsig) |
| 4. | Barns identifikation med rollfigur |
| II. | HANDLINGEN |
| | Pjäsen uppstrukturerades i 33 delsituationer |
| 1. | Analys av vilka situationer som finns med i berättandet |
| 2. | Förekomst i dessa situationer av ett inre skeende eller enbart ett yttre |
| 3. | Förekomst av kronologisk ordning i berättandet |

- III. SCENOGRAFI
 - 1. Scenanordningar
 - 2. Dräkter
 - 3. Andra effekter
- IV. SÅNG OCH MUSIK
 - 1. Sång
 - 2. Musik
- V. REALISM (ex. "han åt inte upp henne, hon kröp ju bara under sängen")
- VI. FÖRESTÄLLNINGSSITUATIONEN
 - 1. Arrangemang kring föreställningen (före, efter och under föreställningen)
 - 2. Publiken och publikreaktioner
- VII. SKÅDESPELARNA
 - 1. Skådespelarnas språk och spelprestationer
 - 2. Generaliseringar som innebär att skådespelarna kommenteras från annat sammanhang än den aktuella pjäsen
- VIII. Anknytning till SAGOR
 - 1. Berättar om sagan
 - 2. Överföring av sagan i berättandet så att avsnitt i pjäsen ges ett felaktigt innehåll
 - 3. Annan anknytning till sagor
- IX. Anknytning till annan TEATER
- X. Tar upp INTERVJUAREN och INTERVJUSITUATIONEN
- XI. Egna TOLKNINGAR
- XII. Egna VÄRDERINGAR
- XIII. CITAT från pjäsen
- XIV. EFTERHÄRMNINGAR och ONOMATOPOETISKA LJUD
- XV. Berättelsen visar att barnet använder sig av GESTER och RÖRELSE för att demonstrera det som berättas
- XVI. Barnet SKRATTAR åt sitt eget berättande
- XVII. FRÅGOR till INTERVJUAREN för att få klarhet i någonting angående föreställningen
- XVIII. Berättar om eget SKAPANDE
- XIX. ANTAL ORD

Vid analysen strukturerades varje berättelse upp. De olika delarna av berättelsen fördes genom direktcitat in under kategorischemats olika rubriker. För var och en av de fjorton barngrupperna blev de olika delarna i barnens berättelser inordnade efter kategorischemats huvudrubriker. Samtidigt fördes ett individuellt analyschema över varje barn. I bilaga 4 presenteras analyschemat för en pojke i årskurs 6. Hans spontanberättelse som bildar underlag för analysen presenteras i bilaga 5.

Analyschemat visar att pojken berättar om de flesta rollfigurerna. Kring tre av dem berättar han om ett inre skeende: haren som försöker varna (situation 2), räven som berättar om sina planer (situation 9) och "skogvårdarens" rädsla (situation 25). Av schemat kan utläsas vilka situationer han tar upp i sin berättelse och vilka av dessa (de inringade) som beskriver ett inre skeende. En egen tolkning och kommentar ger han då det gäller harens varning: "men han kunde inte de' ". Hela berättelsen är koncentrerad

kring handlingen i pjäsen och andra moment, som kan föras till övriga analyskategorier, exempelvis scenografiska effekter, berörs inte i berättelsen.

6.6.3 Samstämmighetsbedömning

Analysen av samtliga spontanberättelser genomfördes i direkt samarbete med en av intervjuarna. Varje berättelse bedömdes och kategoriserades först individuellt. Då denna bedömning var avklarad jämfördes de två bedömningarna. Eventuella skiljaktigheter diskuterades och en gemensam bedömning fastställdes. Bedömarna blev så småningom väl inarbetade med kategorischemat och skiljaktigheterna kom till större delen att bestå av rena glömskefel, som att man glömt att notera en rollfigur eller att en scen i föreställningen blivit förbigången.

Som en ytterligare kontroll av bedömningarna fick en tredje person bedöma 40 (20 %) slumpmässigt utvalda berättelser. Samstämmigheten med de ordinarie bedömarna framgår av följande tabell.

Tabell 6. Jämförelse mellan bedömningar av barnens spontanberättelser

Kategorier		Samstämmighet		Skiljaktighet		Antal kodade enheter
		n	%	n	%	
I.	Rollfigurer:					
	benämning	671	99	9	1	680
	förekomst i handlingen	660	97	20	3	680
	karaktärsdrag	678	99	2	1	680
	identifikation	40	100	0	0	40
II.	Handling:					
	situationer	1294	98	26	2	1320
	kronologisk ordning	40	100	0	0	40
III.	Scenografi	117	98	3	2	120
IV.	Sång och musik	78	97	2	3	80
V.	Realism	39	98	1	2	40
VI.	Föreställningssituationen	80	100	0	0	80
VII.	Skådespelarna	79	99	1	1	80
VIII.	Anknytning till sagor	119	99	1	1	120
IX.	Anknytning till annan teater	40	100	0	0	40
X.	Intervjuaren och intervju-situationen	40	100	0	0	40
XI.	Tolkningar	34	85	6	15	40
XII.	Värderingar	40	100	0	0	40
XIII.	Citat	40	100	0	0	40
XIV.	Efterhärminingar och onomatopoetiska ljud	40	100	0	0	40
XV.	Gester och rörelser	40	100	0	0	40
XVI.	Skratt	40	100	0	0	40
XVII.	Frågor	40	100	0	0	40
XVIII.	Eget skapande	40	100	0	0	40
XIX.	Antal ord	39	98	1	2	40

Bedömningarna visar som synes på stor samstämmighet vid de allra flesta kategorier. Några skiljaktigheter skall dock beröras. De skiljaktigheter som berör handlingen beror i vissa fall på att situationer inte observerats i barnens berättelser och därför inte tagits med i kodningen, i andra fall på att bedömarna haft olika uppfattning om huruvida situationerna skulle klassas som innehållande ett inre skeende eller inte.

Den största skiljaktigheten gällde kategori: "Tolkning". Den berättelse av en sjätte-klasspojke som i avsnitt 6.6.2 utgjorde analys exempel, får också illustrera svårigheterna vid bedömning av "Tolkning". Uttrycket "men han kunde inte de" kan bedömas som en personlig tolkning från sjätteklassaren men också enbart som refererande av handlingen.

6.6.4 Bearbetningen av intervjufrågorna

Barnens svar på de ställda intervjufrågorna uppstrukturerades i samband med att kassetbanden avlyssnades. Varje barnintervju har inspelats på separat kassett. För varje kassett som avlyssnades fördes intervju svar och barnkommentarer på kommentarpapper och för varje barn fördes ett separat analys schema enligt samma modell som redovisats angående barnens spontanberättelser. På samma sätt som vid analysen av spontanberättelserna gav det individuella analys schemat en översiktlig bild av det enskilda barnet. De direktciterade kommentarerna kompletterade bilden och gav den fyllighet.

Uppstrukturering av intervju svaren gjordes av samma bedömare som analyserade spontanberättelserna.

Förkontroll av samstämmigheten mellan bedömarna genomfördes genom analys av 20 barns (10 %) intervju svar. Detta antal intervju svar ansågs tillräckligt, då bedömarna hade erfarenhet av analysen av spontanberättelserna, som vid denna tidpunkt var färdig-analyserade, och intervju svaren till stor del upptog samma kategorier som spontanberättelserna.

Analys och kontroll av samstämmigheten skedde i tre steg:

Steg 1. Analys av 20 (10 %) slumpmässigt utvalda intervjuer. Bedömare 1 Separat bedömning av 20 intervju svar	Bedömare 2 Separat bedömning av samma 20 inter- vju svar
Diskussion efter genom- gång av varje barns inter- vju svar. Bedömare enas om ett gemensamt analys- resultat.	
Steg 2. Analys av 181 barns intervju svar Bedömare 1 Separat bedömning av 90 slumpmässigt utvalda intervju svar	Bedömare 2 Separat bedömning av resterande 91 inter- vju svar
Steg 3. Analys av 40 (20 %) slumpmässigt utvalda barns intervju svar cirka sex månader efter att analysen enligt steg 2 avslutats. Bedömare 1 Separat bedömning av 40 intervju svar	Bedömare 2 Separat bedömning av samma 40 intervju- svar
Sambandsmätning	

Samstämmighet och skiljaktigheter vid sambandsmätningen framgår av följande tabell.

Tabell 7. Jämförelse mellan bedömningar av barnens intervjusvar

Kategorier		Samstämmighet		Skiljaktighet		Antal kodade enheter
		n	%	n	%	
I.	Rollfigurer					
	igenkännande	499	96	21	4	520
	karaktärsdrag	475	91	45	9	520
	uppräknade rollfigurer+					
	huvudperson	74	93	6	7	80
	egen identifikation	80	100	0	0	80
II.	Innehåll - handling	306	96	14	4	320
III.	Roligt, spännande,					
	vackert, tråkigt	299	93	21	7	320
IV.	Scenografi	192	96	8	4	200
V.	Upprepningseffekt	77	96	3	4	80
VI.	Sång och musik	231	96	9	4	240
VII.	Symbolik	70	88	10	12	80
VIII.	Samspel	150	97	5	3	160
IX.	Saga och teater	231	96	9	4	240
X.	Tidigare teatererfarenhet	77	96	3	4	80

Samstämmigheten är god även om viss skiljaktighet återfinns i de flesta kategorierna. Brist på samstämmighet föreligger även i fall, då det gäller en enkel kvantitativ bedömning som t ex under kategori I, notering av hur många rollfigurer barnen kan räkna upp. Detta visar att enkla slarvfel och räknefel är svåra att helt utesluta.

Den kategori som har den största skiljaktigheten är kategori VII, Symbolik. Det är här fråga om en svårare bedömning. I detta fall har frågan under intervjun inte ställts direkt utan det gällde för intervjuaren att i avslutningen av intervjun (fråga 27, intervjuguiden) i samtalsform komma underfund med om barnet fattade symboliken med fågelns paraply och biets spruta där paraplyet symboliserade fågelns flygande och sprutan biets gadd. Inte heller vid bedömningen av denna kategori kan emellertid noteras särskilt stor skiljaktighet.

6.6.5 Redovisning av resultaten

Undersökningsresultaten redovisas som regel dels i form av korstabeller, dels med belysande citat ur spontanberättelser och intervjusvar. Materialet har databearbetats utifrån kön, ålder och socialgruppsstillhörighet. Eftersom undersökningens huvudsyfte är att studera ålderns eventuella samband med teaterupplevelser används som regel ålder som oberoende variabel i korstabellerna. I de flesta fall används en tredelning av åldersvariabeln. De tre åldersgrupperna utgörs av förskolebarn, lågstadiebarn och mellanstadiebarn. I de fall där det finns intressanta skillnader inom åldersgrupperna, har också en indelning efter årskurs använts. Åldersgruppen lågstadiebarn har indelats i årskurs 1, 2 och 3, och åldersgruppen mellanstadiebarn i årskurs 4, 5 och 6. Resultatet från köns- och socialgruppsjämförelser redovisas endast i den mån signifikanta skillnader konstaterats.

Två korstabeller används för varje delresultat. I den ena anges frekvenser och i den andra procenttal.

Vid hypotesprövningen har huvudsakligen χ^2 och mediantest använts. Där samband konstaterats, har sambandets styrka beräknats med hjälp av Cramérs index, V (angående Cramérs index, se exempelvis Reynolds, 1982, s 32). Cramérs index, liksom övriga χ^2 -baserade relationsmått, kan vara svårt att tolka, men allmänt sett kan värden större än 0,25 anses värda att notera.

För att konstatera huruvida kön respektive socialgrupp påverkat sambanden, har tvåsidig variansanalys genomförts. I två fall har signifikanta samspel konstaterats, nämligen i fråga om kronologisk ordning i barnens berättande samt i fråga om deras tidigare erfarenhet av teater. Dessa samspel redovisas i tabellerna 12 och 47 i respektive avsnitt i kapitel 7.

I variansanalystabellerna anges förutom F också korrelationskvoten E^2 (eta-kvadrat), som i detta fall anger hur många procent av variationen i den beroende variabeln som förklaras av samspel mellan oberoende variabler (se t ex Kerlinger, 1976 och Iversen & Norpoth, 1976).

7.1 DISKUSSION KRING REDOVISNING AV RESULTATEN

Redovisning av resultaten i två separata delar, där redovisningen av spontanberättelserna skulle utgöra den ena delen och intervjusvar och lärarobservationer den andra, har varit en stimulerande tanke. En motivering till en sådan uppdelning av resultatredovisningen skulle vara, att spontanberättelserna, som redan framhållits, innehåller central information från barnet: "varav hjärtat är fullt, därav talar munnen".

En tvådelad redovisning, där resultaten från spontanberättelser och intervjusvar skulle presenteras i separata delar, skulle dock lätt få den senare delen att framstå som en omtuggning. Därför väljs i detta sammanhang att redovisa resultaten från spontanberättelserna, intervjuerna och lärarobservationerna i en enhet, där dock av framställningen klart framgår, från vilket av dessa informationsområden resultaten härrör sig.

Det kan därför ses som något motsägande att det följande avsnittet enbart berör barnens spontanberättelser. Det kan dock vara av intresse att innan den innehållsmässiga resultatdelen inleds, också redovisa barnens berättelser utifrån mera språkliga aspekter.

7.2 BARNENS SÄTT ATT BERÄTTA

Barnens berättelser blev mycket varierande, inte bara innehållsmässigt, utan också utifrån aspekten hur de berättades.

Vissa karakteristika i barnens sätt att berätta är värda att notera. Berättelsernas längd, i vilken utsträckning ett kronologiskt sammanhang framgår av berättelserna, vissa språkliga aspekter och hur engagemang eller brist på engagemang tolkats fram ur barnens berättelser diskuteras i det följande.

Vid några tillfällen förekom ovidkommande kommentarer insprängda i spontanberättelserna, kommentarer t ex gällande intervjuaren och intervjusituationen. Då dessa yttranden inte gäller den speciella teatersituationen, men en totalanalys av barnens spontanberättelser är värdefull, redovisas även dessa kommentarer.

7.2.1 Spontanberättelsernas längd

För att få ett kvantitativt mått på berättelserna har antalet ord i varje berättelse räknats. Alla ord har räknats med. Då berättelserna skrivits ner ordagrant efter kassetbanden, med de upprepningar och omtuggningar, som är karakteristiska för många barns berättande, har dessa ord räknats på samma sätt som de ord, som har ett informativt värde. Dessa utfyllnadsord förekommer i alla åldersgrupper:

"Rödluvan skulle gå till mormor, sen, vad heter de', så sen så har, sen så åt vargen opp mormor och Rödluvan" (flicka, förskolan).

"Så kom, vad heter de', haren och sa till henne: Vargen, vargen han ska äta opp dej, sa han. Och sen, vad heter de',

börjar han att bli ledsen för att hon inte var rädd. Så kom, berättade snoken de', kom han och sa de'. '' (flicka, åk 1)

''Ja, hon skulle till sin mormor med vin och bröd, och då skulle, vad heter de', dom varna henne, haren skulle varna henne, för då var vargen i skogen och sen frågade haren, vad heter de', katten, om han va. Det vet jag inte, sa han. '' (pojke, åk 4)

Endast två barn, två flickor i förskolan, kommer inte igång med någon spontanberättelse. Den ena flickan, som är invandrare och har vissa språksvårigheter, säger absolut ingenting, medan den andra flickan säger ''Jag vet inte riktigt'', och efter en förnyad uppmaning från intervjuaren: ''Vet inte''. Ingen av dessa flickor hade några som helst svårigheter att i den fortsatta intervjun besvara frågorna.

De individuella skillnaderna i de olika åldersgrupperna är stora. Den allra längsta spontanberättelsen omfattade över tusen ord (1098 ord) och berättades av en pojke i femte klass. Flera av femteklasspojarna är mycket berättarglada, även tre andra pojkar i denna klass har mycket ordrika berättelser, med respektive 582, 614 och 882 ord. Ytterligare tre barn berättar så utförligt, att deras berättelser omfattar mer än 500 ord: en flicka i årskurs 1 (523 ord), en pojke i årskurs 4 (655 ord) och en förskolepojke (613 ord).

Pojkarna dominerade bland dem, som presenterade berättelser, som i omfång omfattade 500 ord eller mer. I denna grupp, som bestod av sju barn, fanns endast en flicka. Dessa resultat ligger i linje med undersökningar som gjorts rörande språk och kön i skolan. Eneskär (1982) konstaterar t ex i sina språkundersökningar att pojkar redan i förskoleåldern har ett större ordflöde än flickor.

Nedanstående tabeller visar medelvärden för åldersgrupper samt för kön. På grund av förekomsten av extremvärden har medianen använts som medelvärde. Totalmaterialets medianvärde är 63 ord.

Tabell 8. Antal ord i medeltal för de olika åldersgrupperna (spontanberättelser)

Grupp	N	Md
Förskolegrupp	54	51
Lägstadiegrupp	61	74
Mellanstadiegrupp	84	72,5

$\chi^2=7,27$ $V=0,19$
 $p<0,05$
skilln. sign. enl. mediantest

Som framgår av tabellen finns den stora skillnaden mellan förskolegruppen och de två andra grupperna.

Tabell 9. Antal ord i medeltal för pojkar och flickor (spontanberättelser)

Grupp	N	Md
Pojkar	100	75
Flickor	99	57

$\chi^2=4,18$ $V=0,14$
 $p<0,05$
skilln. sign. enl. mediantest

7.2.2 Kronologisk ordning i berättandet

De mindre barnen är inte så noga med att berätta händelserna i teaterföreställningen i kronologisk ordning. Endast en femtedel av förskolebarnen berättar skeendet i rätt tids-

följd, medan allt fler och fler i de högre åldersgrupperna vinnlägger sig om tidsmässig ordningsföljd i berättandet.

Tabell 10. Antal barn, som har kronologisk ordning i berättandet (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Kronologisk ordning i berättandet	11	22	50	83	20	36	60	42
Inte kronologisk ordning i berättandet	43	39	34	116	80	64	40	58
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100

Chi²=21,92 V=0,33
p<0,05
skilln. sign.

Av tabellen framgår inte variationerna inom de olika årskurserna på låg- och mellanstadiet. Som exempel på att barnens benägenhet att berätta händelserna i rätt tidsföljd ökar med ökad ålder, kan nämnas att 66 % av barnen i årskurs 6 berättar på detta sätt, medan procenttalet för hela mellanstadiet är 60 %.

I fråga om kronologisk ordning i berättandet finns vissa könsskillnader, se nedanstående tabell.

Tabell 11. Antal flickor och pojkar som har kronologisk ordning i sitt berättande (spontanberättelser)

	Antal barn		%	
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor
Kronologisk ordning i berättandet	49	34	49	34
Inte kronologisk ordning i berättandet	51	65	51	66
Summa	100	99	100	100

Chi²=4,39 V=0,15
p<0,05
skilln. sign.

Som framgår av följande tabell finns ett signifikant samspel mellan kön och åldersgrupp. I lägre ålder är det framför allt flickor som vinnlägger sig om en kronologisk ordning i sitt berättande, i högre ålder är det pojkarna.

Tabell 12. Antal barn i olika köns- och åldersgrupper som har kronologisk ordning i sitt berättande (spontanberättelser)

	Åldersgrupp		
	F-sk	L-st	M-st
Pojkar (n=100)	2 (n=26)	15 (n=30)	32 (n=44)
Flickor (n=99)	9 (n=28)	7 (n=31)	18 (n=40)
Summa	11 (n=54)	22 (n=61)	50 (n=84)

Samspel kön-ålder: $F=4,22$ $E^2=0,88$
 $p<0,05$
sign.

I de fall, då kronologisk ordning inte följs i mellanstadiebarnens berättande, framgår det oftast av verbformen, att något berättas, som förekommit tidigare. Så visar t ex en flicka i årskurs 6 att hon i sitt berättande går tillbaka i handlingen:

”och sen så, björnen och snoken och Vitöra då, dom hade bestämt, att dom skulle följa efter och skydda henne.”
(flicka, åk 6)

Hos förskolebarnen staplas däremot situationerna på varandra utan antydning till tidsföljd. Förskolepojkens berättelse, där sex episoder kortfattat berättas, kan illustrera detta sätt att berätta:

”Att den där kaninen satt i råttfällan. Sen att den där snoken fick en kruka på sej. Och sen så, att vargen åt upp Rödluvan. Och sen kommer jag ihåg, när dom gipsade den där. Och så prickar, och så. Och så kommer jag ihåg, när dom skulle komma ut med gevär. Och sen kommer jag inte ihåg mer sen.” (pojke, förskolan)

Bristen på kronologisk ordning i berättandet får inte tolkas som oförmåga hos de mindre barnen att uppfatta de kronologiska sambanden. Ørjasaeter (1959) intervjuade sjuåringar om deras teaterupplevelser och fann att de hade klart för sig i vilken ordning de olika händelserna i teaterpjäsen hade inträffat. Piaget (1973) menar, att barn i 6-7-årsåldern mycket väl vet i vilken ordning olika händelser utspelar sig, men bryr sig inte om någon tidsmässig ordningsföljd i sitt berättande, beroende på att de mer lägger tonvikten vid de enstaka händelserna än på orsak - verkan - samband eller på sambanden i tid.

Detta sätt att berätta, där de enstaka händelserna antingen okronologiskt staplas på varandra eller länkas ihop i en tidsföljd, är det vanligaste sättet att berätta även hos de äldre barnen. Dock använder en del barn framför allt i de allra högsta klasserna, ett resuméartat berättelsesätt:

”Den handlade om att Rödluvan skulle ut i skogen och alla djuren ville varna henne. Men hon gick i alla fall, och då blev hon uppäten av vargen, och vargen åt upp mormor också. Och sen kom skogvaktaren och öppnade vargen och sydde igen, och tog ut mormor och Rödluvan.”
(flicka, åk 6)

En förstaklasspojke berättar lika resuméartat om en stor del av föreställningen, för att sedan mera i detalj berätta om situationen, när man skär upp vargens mage:

”Ja, det var en varg som åt upp Rödluvan och mormor. Och, sen skulle några rädda Rödluvan och mormor. Och sen, sen, sen sydde dom upp magen på han, tog en kniv och skärde upp magen, och sen sydde dom igen magen på han, gjorde dom, och sen kommer jag inte ihåg mer.”
(pojke, åk 1)

7.2.3 Exempel på dålig precision i barnens språkbruk

”Sen kommer jag ihåg när dom gipsade den där”, berättar en förskolepojke, fastän han tidigare varken har berättat om ”dom” eller ”den där”. Detta användande av pronomen utan klar syftning på tidigare nämnda rollfigurer förekommer hos en fjärdedel av barnen (51 barn).

Denna brist på precision i språket kan ses utifrån två teoretiska utgångspunkter.

Piaget (1973) påpekar, att detta är ett typiskt drag hos mindre barn. Barnet förutsätter utifrån sitt egocentriska synsätt att lyssnaren redan vet allt och därför förstår allt. Barnen är dessutom ständigt omgivna av vuxna, som inte bara vet mycket mer än de själva, utan också gör allt för att förstå så bra som möjligt. Bernstein (1974) tar upp relationen mellan språk och socialisation och menar att ”en av klassystemets effekter är att det begränsar tillgången till utvecklade koder” (s 54). Barns användande av pronomen med oklar syftning ser han som ett drag i språkbruk där begränsad kod används.

Följande tabell visar hur många barn i de olika åldersgrupperna som på detta sätt använt pronomen utan klar syftning.

Tabell 13. Olika åldersgruppers användande av pronomen utan klar syftning (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-sk	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Använder pronomen enbart med klar syftning	36	46	66	148	67	75	79	74
Använder pronomen utan klar syftning	18	15	18	51	33	25	21	26
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100
Chi ² =2,73 p>0,05 skilln. ej sign.								

Jämförelser mellan socialgrupper visar inte heller på några skillnader. Barnens brist på precision i sitt språkbruk har därför ingen tydlig anknytning varken till Piagets eller Bernsteins teorier.

Denna brist på precision i barnens berättande har dock inte orsakat några tolkningsvärigheter vid analysen av barnens spontanberättelser.

7.2.4 Engagerat berättande hos barnen

Ur de nedtecknade spontanberättelserna kan utläsas olika grad av personlig inlevelse i deras olika sätt att dramatiskt berätta. En intressant fråga är om längden på barnens

berättelser kan tas som intäkt på ett engagerat berättande eller inte. Det kan ses som ett rimligt antagande, att man berättar mer, då man är engagerad av det man har att berätta, och att en kort berättelse tyder på brist på engagemang. Då man läser en av de allra kortaste berättelserna, som en förskolepojke står för, kan det tyckas, som att detta antagande är riktigt. Han använder bara elva ord till hela sin berättelse och berättelsen ger inget intryck av engagemang.

”Dom skärde upp räven. (Paus. Intervjuaren: Har du mer att berätta?) Vitöra satt fast i den där fällan. (Intervjuaren: Kommer du ihåg något mer?) Nej.” (pojke, förskolan)

Andra korta berättelser ger dock ett annat intryck. Också följande berättelser refereras i sin helhet.

”Det var kul, när dom gömde sej och sånt, och när Rödluvan, vad heter de’, inte trodde på dem. Ja, dom, vad heter de’, haren fastnade i den där luck- räv-, den där fällan hon hade gjort, haren.” (flicka, åk 1)

”Jag kommer ihåg alltihopa, jag tyckte den var rolig i alla fall. Ja, det var när mamma sa till Rödluvan, att hon skulle gå till mormor, det kommer jag bäst ihåg.” (flicka, åk 5)

”Ja, jag tycker i alla fall att den var rätt bra. Han den där björnen tyckte jag var jättebra. Sen, jag vet inte vad jag ska hitta på mer.” (flicka, åk 5)

”Det var rätt så tråkigt. Vargen åt opp Rödluvan och mormor. Det var tråkigt.” (pojke, åk 6)

”Ja, den var lite konstig. Lite barnslig. Den där vargen, han spottade ju. När han pratade, så spottade han. Det var den där sagan, fint spelad. Vad fina grejer dom hade! Dom hade klätt ut sej bra.” (pojke, åk 6)

I de fem sista berättelserna har tillkommit något, som inte finns i den först citerade. Här finns en värdering med i berättandet, antingen värderingen är positiv eller negativ. En av de två citerade sjätteklasspojkar har inte mycket mer att säga om pjäsen annat än att den är tråkig, men han avger i alla fall ett värdeomdöme om pjäsen. Också i de andra fyra berättelserna görs värderingar, antingen de gäller pjäsen som helhet eller vad beträffar dräkter, scenografiska anordningar eller någon viss rollfigur.

Den allra längsta berättelsen omfattar som tidigare nämnts över tusen ord. Denna ordrika berättelse innehåller en hel del omtugningar i stil med ”vad heter de’”, och ”och sen så”, ”och då så”, och han frågar sig själv några gånger medan han berättar, ”och sen så, vad var det mer?” Berättelsen innehåller inga värderingar i stil med de ovan citerade, men han inleder sin berättelse med att förtälja, att han och ett par andra pojkar i klassen tagit initiativ till att själva spela en pjäs om Rödluvan.

”Vi ville göra nånting roligt och då sa vi, sa Anders Hagstam: Vi kan väl spela Rödluvan och det gick vi med på. Sen så, bara klädde vi på oss, så klädde jag på mej, så hela jag var röd.” (pojke, åk 5)

I hans berättelse citeras samtalet mellan Rödluvan och mamman på följande sätt:

”Hennes mamma, som hade gjort sej så där löjlig då, höll på och: Du får inte göra de’, och så får du akta dej, och sen så sa hon: Rödluvan! Då blev hon lite irriterad och sa: Jaa, lilla mamma, jag ska göra de’. ” (pojke, åk 5)

Han gör också förklarande tolkningar under berättelsens gång, såsom "men det visste ju inte han", och han härmar hur haren försökte låta skräckinjagande: "Oaua, oaua, oaua!"

I de här citerade och refererade utdragen ur barnberättelserna har olika karakteristiska framkommit som tyder på engagemang från berättarens sida.

Ytterligare några andra sådana drag återfinns i andra barns berättelser. Det kan gälla att en del barn inte enbart nöjer sig med att citera från föreställningen, utan de härmar även och åstadkommer onomatopoetiska ljud, och i några fall framgår det av berättandet, att de också tar till gester och rörelser för att demonstrera det de berättar.

Hos några barn har inte heller den egna tolkningen räckt till, utan de ställer under sitt berättande frågor till intervjuaren i syfte att få något klagjort angående teaterföreställningen.

En operationell definition har utifrån här redovisade drag utformats, gällande engagerat berättande i barnens spontanberättelser. Med engagerat berättande menas i detta sammanhang, att någon eller flera av följande kategorier finns med i barnens berättande:

Citat från teaterpjäsen

Härminingar, rörelser och onomatopoetiska ljud

Skratt som visar att barnet är roat av sitt eget berättande

Barnens egna tolkningar och förklaringar av exempelvis rollfigurer, situationer eller scenografiska anordningar

Barnens egna värderingar av exempelvis rollfigurer, situationer eller scenografiska anordningar

Redogörelse för eget teaterspel, som föreställningen inspirerat till

Till intervjuaren ställda frågor, som syftar till att klargöra någonting angående teaterföreställningen

Utifrån denna definition visar berättelserna på ett engagerat berättande hos nästan hälften av barnen (91 barn, 46 %). Inom denna grupp finns mycket stora variationer. En stor del av barnen, 53 barn, har i sitt berättande endast med något av de här presenterade dragen för engagerat berättande. Så kan t ex förekomsten av citat i någon berättelse och en värdering i en annan berättelse utgöra underlaget för att dessa berättelser finns med i denna grupp. Det finns också exempel på, hur barn kryddar sitt berättande med flera av dessa uttrycksätt för engagerat berättande, och en enda berättelse innehåller t ex både citat, tolkningar och bullrande skratt. Nedanstående tabell visar hur många barn i de olika åldersgrupperna som i sitt berättande ger prov på engagemang.

Tabell 14. Antal barn med engagerat/inte engagerat berättande (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Engagerat berättande	22	28	41	91	41	46	49	46
Inte engagerat berättande	32	33	43	108	59	54	51	54
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100
$\chi^2 = 0,96$ $p > 0,05$ skilln. ej sign.								

Engagerat berättande finns i både ordfattiga och ordrika berättelser. Ett visst samband råder mellan engagemang i berättandet och berättelsernas längd på så sätt att längre och ordrika berättelser i högre grad än de ordkarga visar prov på ett engagerat berättande. Detta samband kan ses som ganska självklart. En längre berättelse med sitt större antal ord bör rimligtvis ge en ökad chans till att ett större antal kategorier finns med. Nedanstående tabell visar på detta samband.

Tabell 15. Antal ord i barnens berättelser med engagerat och inte engagerat berättande i jämförelse med totalmaterialet (spontanberättelser)

Grupp	Md
Totalmaterialet (N=199)	63
Engagerat berättande (N=91)	111
Inte engagerat berättande (N=108)	49

$\chi^2=27,31$ $V=0,37$
 $p<0,05$
 skilln. sign. enligt mediantest

I det följande redovisas, hur de olika typerna av engagerat berättande förekommit i barnens berättelser.

a. Citat från teaterpjäsen i berättandet

Citat är något, som är förhållandevis sparsamt förekommande i barnens berättelser, vilket nedanstående tabell visar.

Tabell16. Antal barn som använder citat i sitt berättande (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Citat	10	11	10	31	19	18	12	16
Inte citat	44	50	74	168	81	82	88	84
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100

$\chi^2=1,49$
 $p>0,05$
 skilln. ej sign.

Barnen citerar i allmänhet från pjäsen endast vid ett enstaka tillfälle i sitt berättande. Det är endast tio av barnen, som citerar mer än en replik från pjäsen. En pojke från förskolan låter dock sin långa berättelse (613 ord) vara fylld av citat av exempelvis följande lydelse:

"Och då kom räven, så sa han så här: Nu ska jag äta upp dej. Men då kom vargen och sa så här: Akta dej, så inte jag ska äta opp dej. Då sa vargen så här: Stick med dej. Men då sa räven så här: Jag har ju hjälpt dej, akta dej, så jag inte äter opp dej direkt." (pojke, förskolan)

Ett par lågstadieflickor låter på liknande sätt rollfigurerna föra en konversation berättelsen igenom.

"Och sen, vad heter de', började räven och vargen och prata. Ska jag hjälpa dej, frågade räven då. Nej, det behövs

inte. Ska jag hjälpa dej att äta upp henne, sa, vad heter de',
räven då. Nej, jag ska ha Rödluvan själv, sa vargen då."
(flicka, åk 1)

"Sen så kom Rödluvan och så sa Rödluvan då: Vill du ha
lite mjölk? sa hon då. Nej, det vill jag inte, jag har just
fått av din mormor. Utav vilken då? Din mormor, den
som du ska till." (flicka, åk 1)

Flera av citaten härrör från samma scener i pjäsen. Den situation, som mest inspirerat barnen till citat i berättandet, är just den scen, då Rödluvan kommer in i mormors hus och vargen ligger i sängen. Denna scen inbjuder till citat, då pjäsen här medvetet citerar sagan och barnen säkerligen mycket konkret känner igen sagan. Fjorton barn, nästan hälften av alla dem, som använder citat i sitt berättande, citerar just denna händelse, och här återfinns både förskole-, lågstadie- och mellanstadiebarn. En förskolepojke berättar på följande sätt:

"Och sen låg vargen i sängen och då, då och då sa hon så
här: Varför har du så stora ögon? För att jag ska se dej
mycket bättre. Varför har du så stora öron? För att jag
ska höra dej mycket bättre. Då gick hon på andra sidan,
så sa hon: Varför har du så stora tänder? För att jag ska
äta upp dej mycket bättre." (pojke, förskolan)

Detta citat skiljer sig inte mycket från sjätteklasspojkens:

"Så frågar hon då: Varför har du så stora öron? Det är
bara för att jag ska höra dej. Varför har du så små, stora
ögon? Det är bara för att jag ska se dej bättre. Varför
har du så stor mun? Bara för att jag ska kunna äta upp dej."
(pojke, åk 6)

En annan situation, som också mycket tydligt anknyter till den gamla sagan, är scenen, då Rödluvan ska gå till mormor. Fem barn citerar i sitt berättande ur denna scen, och det är olika citat de fem barnen plockar fram.

"Och mamman sa: Hej då! till Rödluvan." (flicka, förskolan)

"Och då sa mamman så här: Akta dej för vargen." (pojke, förskolan)

"Jag kommer ihåg att i början sa mamman: Gå nu till
mormor. Då sa Rödluvan: Lagg saxen i fickan, men tappa
den inte." (pojke, förskolan)

"Och sen, va, hennes mamma sa så här, va: Nu får du inte
gå ut själv. Men jag kan, jag är ju så himla stor." (flicka,
åk 1)

"Hennes mamma, som hade gjort sej så där löjlig då, höll på
och: Du får inte göra de', och så får du akta dej, och sen så
sa hon: Jaa, lilla mamma, jag ska göra det." (pojke, åk 5)

Också en scen i början av pjäsen, där haren vill varna Rödluvan, har inspirerat förskole- och lågstadiebarn till citat:

"Och sen så, så, sa hon så här till haren: Jag är inte rädd
för nånting." (pojke, förskolan)

”Vargen, sa han. Vargen ska äta opp dej! Vargen! Bom!”
(pojke, förskolan)

”Vargen! Vargen! Han ska äta opp dej!, sa han.” (flicka,
åk 1)

Flera repliker i pjäsen citeras av enbart ett eller ett par barn. Dessa citat redovisas inte närmare utom då de tas upp i sammanhang, där de innehållsmässigt hör hemma.

b. Härmningar, rörelser och onomatopoetiska ljud

Barnen ökar åskådligheten i sitt berättande på olika sätt. En förskolepojke t ex harklar sig och gör rösten så grov han kan, då han låter vargen säga till haren: ”Du, jag har ätit upp Rödluvan och mormor”. En annan förskolepojke tar till riktiga brösttoner och skriker för att demonstrera, hur djuren talar om att vargen är farlig för Rödluvan och hur detta understryks av musiken: ”Vargen! Vargen! Vargen ska äta opp dej! Vargen! Bom! Bom!” Med hela kroppen berättar en pojke i åk 1 om scenen, där Rödluvan och mormor plockas ut ur vargens mage och vargen sys ihop igen:

”Men som tur så, vad heter de’, så kom dom och sa till doktorn, så han skärde av magen, så att han inte skulle, inte skulle känna nåt. Fort! Sssch! Ut! Ut med mormor och Rödluvan! Och, eh, och, sy, fort! Fffffff! Fffffff! Fffffff! Å, fy, vad dom fuskade! Dom gjorde så bara, så! På redit, som jag gör nu! Så gjorde dom bara! Men det är ju bara teater.” (pojke, åk 1)

Intervjuaren fick en lektion i hur man egentligen skulle ha gjort, då man sydde ihop vargen. Man skulle ha gjort små fina rörelser nära skinnet, så man fått det att se så naturtroget ut som möjligt. Man skulle inte gjort som man gjorde i pjäsen - det var fusk - då skådespelarna stod i en rad med ryggarna mot publiken och med stora taktfasta rörelser demonstrerade syndet!

Onomatopoetiska ljud förekommer hos ett tiotal av barnen. Biets surrande och stickande ”Bssssss” och ”Biiiiiii” finns i förskolebarnens berättelser, liksom björnens klagande ”Ooooooooo”, då han blir stucken. Med Bom! demonstrerar ett par förskolepojkar trumman med sin starka effekt, och en förskoleflicka berättar, hur mormor med ett ”Psch!” sköt av hatten på syrsan. Lågstadieflickor härmar harens gråtande ”Uuuuuu”, snokens väsande ”Ssssss” och harens tuta med ett ”Tut-tut!” En pojke på samma stadium härmar doktorn, då han ska titta syrsan i halsen: ”Säg åååååå, åååååå”.

Det är främst förskole- och lågstadiebarn, som använder naturljudefterhärmande effekter i sina berättelser. Den ende på mellanstadiet, som i sin berättelse använder denna typ av effekter, är den pojke som står för den längsta berättelsen av alla barnen. Han härmar vargens skrik: ”Ouaua, ouau, ouau!”

Det är fler pojkar än flickor som på detta sätt ökar åskådligheten i sitt berättande (9 pojkar, 4 flickor). Ett annat uttryck för engagerat berättande, nämligen att mitt i berättandet själv skratta åt sitt eget berättande, förekommer hos några barn, framför allt hos flickor. Det är fem barn, som är så roade av sitt eget berättande att de skrattar högt och ljudligt. Av dessa fem är det fyra som är flickor, samtliga från årskurs 3 och 4. Pojken i denna grupp tillhör också årskurs 4.

c. Barnens egna tolkningar och förklaringar av exempelvis rollfigurer, situationer eller scenografiska anordningar

Med tolkningar och förklaringar menas i detta sammanhang att barnen låter sina egna funderingar ge förklaring åt berättandet.

Nedanstående tabell visar i vilken omfattning detta inslag finns med i barnens berättelser.

Tabell 17. Antal barn, som i sin berättelse använder tolkningar och förklaringar (spontan-berättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Använder egna tolkningar och förklaringar	12	10	18	40	22	16	21	20
Använder inte egna tolkningar och förklaringar	42	51	66	159	78	84	79	80
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100
Chi ² =0,76 p>0,05 skilln. ej sign.								

Tolkningar och förklaringar förekommer som synes i stort sett i samma omfattning i de olika åldersgrupperna. Det är innehållsmässigt, som de mindre barnens tolkningar och förklaringar skiljer sig från de äldre barnens. Genom att själva försöka tolka och förklara speglar de den oklarhet och osäkerhet, som de ibland känner inför vad som sker på scenen. Det är t ex ofta scenografiska anordningar, som de mindre barnen diskuterar och förklarar, medan de äldre barnens tolkningar oftast rör handlingen och det inre skeendet.

Flera av de mindre barnen söker en förklaring till hur det egentligen gick till, då vargen åt upp Rödluvan, och de bidrar med sina egna tolkningar:

"Så jag tror att dom bara låg under täcket." (flicka, förskolan)

"Ja, jag vet, han stoppade inte ner dom i magen, han stoppade ner dom under täcket. Det är därför dom pratade." (flicka, förskolan)

"Hon blev inte tagen. Jo, hon blev tagen, men dom var under sängen." (pojke, åk 2)

Mormors skjutande tarvar också en förklaring hos ett par av de mindre barnen.

"Hon satte opp två muggar och sköt. Det var bara en låtsasbössa, och den kom ner på fram- på riktigt! Det var väl någon som hållde i muggen och släppte ner den. Det sa bara Pang! Då måste det ju vara knallskott i den! Den kan ju inte komma ner på riktigt." (pojke, förskolan)

"Hon hade ett gevär, va, men det va inga redia skott, utan hon tog två plastmuggar, så var det en som puttade ner dom, och sen, när hon skulle skjuta igen och sikta på den där andra muggen, siktade hon på hatten, så den flög av. Det var en som tog bak på den." (flicka, åk 1)

Vissa uttryck är vanliga, framför allt i de lite äldre barnens förklaringar. De börjar exempelvis sin tolkning med ordet "fast..." eller med någon av meningarna "men då menade han...", "men då trodde hon...", "men, egentligen...". Det är också vanligt hos dessa barn med ett tillägg i berättandet i stil med "men det visste inte hon", "men det gjorde hon inte" eller "men det var det ju inte".

Harens uppträdande i början av pjäsen tolkas på följande sätt av ett förskolebarn:

”Och sen kom denna vite mannen ut och så sa han: Oaaauh!
Då menade han att vargen skulle komma.” (pojke, förskolan)

En annan pojke har just berättat att haren hade fastnat i fällan, och förklarar på följande sätt att fällan var gillrad för någon annan:

”Egentligen skulle vargen sitta i den.” (pojke, åk 4)

Flera barn har förklarande kommentarer till skogvaktarens missförstånd, som innebär att han inte alls fattar att syrsans ärende är att skaffa hjälp till mormor och Rödluvan, utan att han börjar att undersöka syrsan i stället.

”Så trodde skogvaktaren då, att det var han som det gällde, men det var det ju inte.” (pojke, åk 4)

”Så trodde han att det var syrsan som hade slagit sej, men det var det ju inte.” (pojke, åk 5)

Citat ur en sjätteklasspojkes berättelse får utgöra det sista exemplet på hur det genomgående är det inre skeendet, som de äldre barnen tolkar och förklarar. Han har i sin berättelse just tagit upp rävens planer på att bli härskare i skogen, men med ett eget konstaterande förklarar han det verkliga förhållandet:

”Trodde han! Fast det blev han aldrig!” (pojke, åk 6)

d. Barnens egna värderingar av exempelvis rollfigurer, situationer eller scenografiska anordningar

Genom egna värderingar tar barnen ställning till pjäsen, antingen detta gäller ett ställningstagande till pjäsen i sin helhet eller till delar av den. Värdering är den engagemangskategori, som förekommer i allra störst utsträckning, nämligen hos nästan en fjärdedel av samtliga barn.

Tabell 18. Antal barn, som har med värderingar i sitt berättande (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Värderingar förekommer	10	14	22	46	19	23	26	23
Värdering förekommer inte	44	47	62	153	81	77	74	77
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100

Chi²=1,09
p>0,05
skilln. ej sign.

I samtliga stadier finns barn, som i sin berättelse har med allmänna värderingar, likaväl som det finns barn, som har gjort värderingar gällande enbart någon enstaka rollfigur, någon episod eller någon scenanordning. De allmänna värderingarna förekommer dock framför allt hos de äldre barnen, från årskurs 3 och uppåt. Bland förskolebarn och barn från årskurs 1 och 2 finns det endast tre barn, som lämnat mera allmänna värderingar. De citeras i det följande, där det först återgivna citatet syftar på rollfigurerna och de två andra på pjäsen som helhet.

”Dom var lustiga.” (pojke, förskolan)

”Den var rolig, tycker jag.” (pojke, förskolan)

”Jag tycker den var bra.” (flicka, åk 1)

De här relaterade omdömena från de mindre barnen är positiva. Så är också de flesta allmänna omdömena från de andra barnen. ”Bra”, ”ganska bra”, ”jättebra”, ”rolig” och ”jätterolig” är värderingar som återkommer.

”Jag tyckte den var bra, den var väldigt rolig. Tycker att man kunde få se lite mer sånt här på skolan.” (pojke, åk 4)

”Jag tyckte den var jättebra, faktiskt.” (flicka, åk 4)

”Kulig, spännande och så där.” (pojke, åk 3)

Några barn har mer eller mindre negativa värderingar av pjäsen. Ett par av dem är pojkar på mellanstadiet, som tyckte att pjäsen var direkt tråkig.

”Jag var inte så intresserad av den. Den var tråkig, lång-tråkig och de.” (pojke, åk 6)

”Det var rätt tråkigt.” (pojke, åk 6)

Ett par barn anmärker på att pjäsen inte, enligt deras uppfattning, var anpassad för deras egen ålder.

”Jag tyckte den var, tyckte vi var för stora för den. Treorna, nästan alla treorna, tyckte vi var för stora för den. Det var mest för ettorna och tvåorna, kanske bara för ettorna. Nästan alla hade hört den flera gånger. Det är ungefär som Hans och Greta, nästan.” (pojke, åk 3)

”Det var för dom lite mindre, tycker jag.” (flicka, åk 6)

En pojke och en flicka i årskurs 6 är lite mer kluvna i sina uttalanden. Här kan skönjas både positiva och negativa värderingar.

”Jag tycker inte den var så bra, men inte bara löjlig. Den var bra också.” (flicka, åk 6)

”Ja, den var lite konstig, lite barnslig. Det var den där sagan. Fint spelad. Vad fina grejer dom hade. Dom hade klätt ut sej bra.” (pojke, åk 6)

Både bra och inte bra, säger de här två barnen i sina värderingar. Deras bedömningar kan ses som exempel på barns nya möjligheter i denna ålder, utvecklingspsykologiskt sett, att se ur olika aspekter. Barnen ser inte längre i enbart svart och vitt utan förhållanden kan värderas olika utifrån olika aspekter (se exempelvis Piaget, 1973). Pojken har inget positivt utlåtande om pjäsen som helhet, den är ”konstig” och ”lite barnslig”, men detta hindrar honom inte från att tycka bra om både kläder och scenografiska anordningar.

Värderingar av både utklädsel och scenografiska anordningar finns också hos andra barn.

”Ja, dom hade rätt roliga kläder.” (pojke, åk 6)

I förskolebarnens bedömningar av scenutstyrseln framträder deras krav på realism. I följande två citat, som båda gäller hundens klädsel, är värderingarna avgivna helt utifrån aspekten, om han genom sin dräkt och utstyrsel verkligen ser ut som en hund, eller inte.

”Jag tyckte inte att han såg ut som en hund. En kappa kan väl inte en hund ha heller.” (flicka, förskolan)

”Vargen såg ju riktigt ut som en hund, tyckte jag, när han pudrade sej riktigt.” (flicka, förskolan)

Vissa sceniska attribut har återkommit i barnens värderingar. Detta gäller speciellt biets stora spruta, mjölkkrukan som snoken fick över huvudet, maskinen, som vargen använde för att slipa sina tänder och mormors säng, som med ett enkelt handgrepp lyftes ner ur kulissen.

”Den var faktiskt häftig, den där sprutan!” (pojke, åk 2)

”Såg du snoken, som kom med en tunna på huvudet! Den var jätterolig!” (flicka, förskolan)

”Det bästa av allt var den där maskinen, när han slipade tänderna!”

”Ja, det hände också roliga saker. När dom skulle ta ner sängen! Det var kul!” (flicka, åk 4)

Flera värderingar gäller enstaka rollfigurer.

”Det där biet var ju för roligt!” (pojke, förskolan)

”Det var så roligt, när ormen: Sssss!” (flicka, åk 3)

”Vargen tyckte jag såg rolig ut, om jag så får säga.” (flicka, åk 4)

”Och den där haren var rätt mysig, och rätt rolig var han också.” (pojke, åk 6)

Vissa scener tas upp och ges en värdering.

”Det roligaste, jag tyckte det var när vargen åt upp Rödluvan och mormor.” (pojke, förskolan)

”Det allra roligaste var i alla fall när vargen slipade sina tänder.” (flicka, förskolan)

”Det var rätt mysigt, när mormor, hon hade gevär, skulle pricka.” (pojke, åk 3)

De olika djuren återkommer i flera av barnens värderingar, även om biet och vargen är de djur, som mest tas upp av barnen.

Värdering av mormor förekommer inte hos några förskolebarn, medan det i de andra åldersgrupperna är flera barn, som påpekar, att det är roligt, att hon skjuter med sitt gevär. Mormor är den enda ”mänskliga” rollfigur, som barnen i sina berättelser omnämner på ett värderande sätt. Varken Rödluvan, mamman eller skogsvaktaren finns med i några uttalade värderingar, varken positiva eller negativa, utan de förekommer endast i allmänna värderande ordalag, som t ex ”jag tycker allihop var roliga”.

Som redan redovisats var det endast två förskolebarn som i sin spontanberättelse värderade på ett mera övergripande sätt. I de övriga åldersgrupperna var det sex lågstadiesbarn och 15 mellanstadiesbarn som avgav denna typ av allmänna värderingar. Av resultaten

framgår att det finns en utvecklingspsykologisk linje när det gäller barnens värderingar. De mindre barnens värderingar gäller i de allra flesta fall enstaka scenografiska detaljer, enstaka händelser eller rollfigurer. Också en del äldre barn värderar enstaka händelser och rollfigurer, men allteftersom barnen kommer högre upp i åldrarna, blir det allt vanligare att de gör allmänna, mer översiktliga värderingar.

Ett par barn i årskurs 6 visar också på den ökade möjligheten i högre ålder att se mer än en relation, att se att förhållandena är komplexa, och att dessa omständigheter kan fordra att både positiva och negativa omdömen behöver lämnas.

e. *Barnets eget spel*

Tre barn, två förskolebarn och en pojke i årskurs 5, berättar om hur pjäsen inspirerat dem till eget spel.

En förskoleflicka börjar med att berätta, att en flicka i hennes förskolegrupp var sjuk den dagen gruppen såg pjäsen, så hon fick inte tillfälle att se den.

”Hon var förkyld och hade feber. Vi ska spela för henne sen. Vi, vi, Harriet, jag kom på, vi sa det till Harriet.”
(flicka, förskolan)

Förskolläraren berättade senare, att barnen verkligen hade spelat en pjäs om Rödluvan i förskolegruppen, helt enligt den här citerade flickans planer.

Ett annat förskolebarn, en pojke, berättade hur lillebror och mamma hemma hade varit publik, då han tillsammans med en annan pojke ur förskolegruppen med inspiration från pjäsen spelat teater hemma.

”Jo-oo, för vargen, äh, vargen, vi spelade hemma i dag. Niklas och jag, Niklas Lind och jag. Vi spelade hemma för min mamma och min lillebror. Jag var bara vargen.” (pojke, förskolan)

Femteklasspojken, som berättade om eget spel, har redan tidigare citerats.

”Vi ville göra nånting som var roligt, och då sa vi, sa Anders Hagstam: Vi kan väl spela Rödluvan. Och det gick vi med på. Sen så bara klädde vi på oss. Så klädde jag på mej, så hela jag var röd.” (pojke, åk 5)

Inspiration till eget skapande bör vara en målsättning för teater och en följd av en fullödig upplevelse. Då upplevelsen av teaterpjäsen resulterar i eget skapande, finns inlevelse och engagemang med i upplevelsen. Dessa barn, som spontant berättar om eget skapande, har i sitt berättande med också andra av de här uppstrukturerade engagemangskategorierna. I förskolepojken berättelse kan man även finna värderingar och i flickans berättelse finns både citat, tolkningar, värderingar och onomatopoetiska ljud.

f. *Frågor till intervjuaren*

Att ställa frågor för att få klarhet om förhållanden, som man är undrande över, har setts som ett tecken på engagemang. Sex barn ställde under sin egentliga spontanberättelse frågor till intervjuaren.

De mindre barnens frågor visade, att de gjorde en självklar koppling mellan intervjuarna och rollfigurerna. Rollen som intervjuare förutsatte en koppling till teatern, enligt deras uppfattning. Denna koppling kom fram i tre av berättelserna. För övrigt ställdes liknande frågor både i de fortsatta intervjuerna och utanför intervjusituationen. Det var framför allt en av intervjuarna, som med sitt raka hår och sina stora glasögon, kopplades ihop med ett par av rollfigurerna.

”Du var väl, vad heter de’, Rödluvan?” (flicka, förskolan)

”Du var Rödluvan?” (flicka, förskolan)

”Var du snoken?” (flicka, åk 1)

Andra frågor, som var insprängda i barnens spontanberättelser, anknöt till detaljer ur pjäsen. En flicka känner sig mitt under berättandet osäker både i fråga om scenografiska anordningar och en viss rollfigur.

”Sen var det den där, som tittade ut genom den där run-
da, jag vet inte vad det var. En gök, var det de?” (flicka,
åk 2)

Några skådespelare hade dubbelroller. Funderingar kring dessa kommer fram i ett par pojkars berättande:

”Jag tror att biet var kaninen, det var det väl?” (pojke,
åk 3)

”Den där masken var väl bara för att man inte skulle
känna igen att han var hare?” (pojke, åk 3)

7.2.5 Ovidkommande kommentarer

Endast ett par förskolebarn splittrar sin spontanberättelse med kommentarer, som inte har med teaterpjäsen att göra. De fastnar då under berättandet för någon detalj i omgivningen och frågar t ex:

”Varför har du lampan?” (pojke, förskolan)

Det lilla samtalet, som föregick varje intervju, bidrog säkert till, att det inte förekom fler ovidkommande kommentarer. Den för barnet nödvändiga inspektionen av rummet var avklarad, och eventuella frågor var besvarade.

7.2.6 Sammanfattning angående barnens sätt att berätta

Barnen visade i allmänhet inga svårigheter, då det gällde att med egna ord berätta något från teaterföreställningen. 99 % av barnen berättade spontant och det var endast två barn, två flickor från förskolegruppen, som inte kunde berätta någonting alls.

Barnens berättelser var av mycket varierande längd. Där fanns stora individuella skillnader inom varje åldersgrupp, men de yngre barnen hade i medeltal kortare berättelser än de äldre och pojkarna visade sig mer ordrika än flickorna.

Hos nästan hälften av barnen fanns något uttryck för engagemang i berättandet. Det fanns vissa skillnader mellan åldersgrupperna, då det gällde hur detta engagemang tog sig uttryck. De yngre barnen tog i större utsträckning fasta på enskildheter, såsom citat ur en viss episod, härmningar och värderingar av enskilda händelser och rollfigurer och deras tolkningar gällde i allmänhet yttre arrangemang. Också Ørjasæter (1959) redovisar hur små barn tar fasta på detaljer då de berättar om teaterupplevelser. De äldre barnen visade i högre grad upp allmänna och översiktliga värderingar, och hos dem gavs också prov på förmåga att värdera pjäsen ur olika aspekter och komma med både positiva och negativa värderingar.

7.3.1 Hur pjäsens olika situationer kommer fram i barnens spontanberättelser

Den uppmaning att berätta, som mötte barnen i början av intervjun, var allmänt formulerad. Då det var väsentligt, att barnen genom intervjuaren inte inriktades på något särskilt område av teaterföreställningen, uppmanades barnen enbart att berätta "vad de kom ihåg av den", och intervjuaren undvek formuleringar i stil med "vad pjäsen handlade om" för att inte speciellt inrikta barnen på själva handlingen. De flesta av barnen, 174 barn, berättade dock med klar anknytning till vissa situationer i pjäsen. De 25 barn, som i sitt berättande inte tar upp pjäsens handling, fördelar sig på de olika åldersgrupperna så som framgår av tabell 19.

Tabell 19. Anknytning till pjäsens situationer i barnens berättande (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Tar upp pjäsens handling i berättandet	45	57	72	174	83	93	86	87
Tar inte upp pjäsens handling i berättandet	9	4	12	25	17	7	14	13
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100

(Summan förskolebarn är i denna tabell endast 54, då 2 förskolebarn inte berättade spontant)

Chi² = 3,07
p > 0,05
skilln. ej sign.

Bland de barn, som inte har med pjäsens handling i sitt berättande, kan vissa skillnader noteras mellan de olika åldersgrupperna.

Förskole- och lågstadiebarn räknar i allmänhet endast upp ett antal rollfigurer, medan det på hela mellanstadiet endast är tre barn, som inskränker sitt berättande till en dylik uppräknig.

"Det var Rödluvan, och, och, så var det väl en björn, var det väl? En hare och en snok, eller vad det var. Och så var det en varg och en räv." (flicka, förskolan)

"Ja, det handlar om en Rödluva och en räv och en hare och en syrsa, sen kommer jag inte ihåg mer." (pojke, åk 6)

De övriga mellanstadiebarnen, som inte berättar något till pjäsen direkt situationsanknutet, låter hela sin spontanberättelse utformas till ett allmänt omdöme, som framgår av följande berättelse, vilken också citeras i sin helhet.

"Ja, det var, det handlade liksom om Rödluvan, och dom pratade mycket och så där. Den var inte precis som i sagan, den var mycket kuligare, det handlade om mer. Man såg vilka som var vargen och Rödluvan och allt det där. Den var bra, tycker jag." (flicka, åk 5)

Denna typ av spontanberättelse, som innehåller ett allmänt omdöme, förekommer inte hos förskole- och lågstadiebarnen. I några fall, då dessa barn inte enbart räknat upp rollfi-

gurer, men inte heller anknutit sin berättelse till pjäsen genom att berätta konkreta situationer, är det enstaka rollfigurer eller enstaka detaljer, som framträder i berättandet, som i följande två förskoleberättelser, som inte heller är så ordrika, och citeras i sin helhet.

”Ehhh, det var en räv, som, som sa till alla, att, att, han bara lurades, han skvallrade för alla. (Kommer du ihåg mer?) Jag kommer inte ihåg.” (flicka, förskolan)

”Han med glasögonen, den där snoken. Och han med näsan där, han med näsan, som kikade ut genom alla fönstren. Och den där kanten, som jag sa. Och sen klädde vi på oss och så där, och tog jackorna, och sen gick vi hem till lekis.” (pojke, förskolan)

7.3.2 Pjäsens 33 delsituationer

Som utgångspunkt för analysen av handlingen strukturerades pjäsen upp i ett antal urskiljbara delsituationer. Som underlag för denna uppstrukturerings fanns olika material att tillgå: pjäsmanuskriptet, videobandinspelning från en repetitionsföreställning samt ljudbandsinspelningar från de tre teaterföreställningarna som undersökningen omfattade.

Pjäsen delades in i 33 kronologiskt ordnade urskiljbara situationer. Uppstruktureringen och analysen av barnens berättelser utifrån denna utgångspunkt gjordes för att kunna registrera, vilka situationer det enskilda barnet berättade om.

I den utformning, och med den numrering, som de 33 delsituationerna presenteras i det följande, har de utgjort underlag för analysarbetet.

1. Inledningsscenen. Alla rollfigurerna kommer dansande in. Syrsan dirigerar, klatschar med sitt spö, välkomnar publiken.
2. Syrsan fortsätter att välkomna. Haren Vitöra kommer för att berätta och för att få hjälp. Syrsan lyssnar inte, och haren konstaterar: ”Då måste jag varna Rödluvan själv.”
3. Haren utanför Rödluvans hus. Haren ber katten om hjälp, men katten vill inte hjälpa till.
4. Mamman och Rödluvan kommer ut från huset, och Rödluvan ska gå till mormor. Mamman säger till henne att vara försiktig.
5. Rödluvan springer runt i skogen. Haren som är rädd för att komma fram, varnar Rödluvan, men Rödluvan skrattar bara och säger att hon inte alls är rädd. Då gråter haren och utbrister: ”Nu mister hararna sin bästa vän.”
6. Rödluvan fortsätter. Snoken kommer fram och varnar henne.
7. Björnen får sin bistuckna nos ompysslad av Rödluvan och varnar henne för vargen.
8. Haren, björnen och snoken bestämmer sig för att hoppa efter Rödluvan och beskydda henne. ”Mot vargen!” Haren konstaterar: ”Ensam törs jag inte för jag är så harig, men tillsammans med er är det inte så farligt.”
9. Rävnen kommer in och är ensam på scenen, berättar sin strategi, hur han ska få människorna att döda vargen, och sedan ska han ensam bli härskare i skogen. Rävnen sänger.
10. Syrsan kommer fram från sin plats uppe ovanför planket, pratar med publiken om att Rödluvan går alldeles ensam i den mörka skogen.
11. Rödluvan och fåglarna. Rödluvan berättar för fåglarna om nyspulvret hon har för

att skydda sig mot vargen, och om fällan, där hon planerar att vargen ska fastna. Råven smyger fram och tar nyspulvret. Fågeln med paraplyet kommer in med ett brak.

12. Snoken, björnen och haren kommer trötta in på scenen. Råven kommer gnällande, luras med att vargen och han har slagits. Lurar björnen till honungsgläntan, och snoken till bäcken, där han säger att det finns en mjölkflaska. Haren ensam kvar och fåglarna berättar att råven tagit Rödluvans nyspulver. Haren frågar oroligt publiken vad han ska göra.
13. Vargen ensam på scenen, där han till en början bara syns genom en fyrkantig öppning i planket. En maskin dånar, och vargen slipar sina tänder, medan han upprepar: "Tänderna jag slipar till, jag en flicka äta vill."
14. Råven kommer fram till vargen för att "prata affärer", berättar att han hela morgonen har sprungit deras gemensamma ärenden. Men vargen anser inte att han har några affärer ihop med råven, och vill inte alls ha hans hjälp.
15. Rödluvan vid Vildträsket, där hon vill möta vargen, för här är fällan. Vargen kommer, och Rödluvan kastar nyspulver på honom. Fast råven tagit ett paket, har hon dock ytterligare ett paket kvar. Haren, som hjälper Rödluvan, blir nerslagen och faller av-svimmad omkull. Vargen säger: "Jag är den starkaste." Rödluvan: "Jag är den klokaste." Råven smilar mot Rödluvan: "Du är så modig." Rödluvan säger här att hon är ledsen och rädd, för hon vet att vargen kommer tillbaka.
16. Vitöra vaknar. Syrsan kommer med en kudde till honom.
17. Vitöra provar de boxhandskar, som han får av syrsan.
18. Vargen klär enligt råvens förslag ut sig till hund.
19. Haren, iförd boxhandskar, försöker vara modig, då han möter vargen-hunden, men drivs bakåt, och fastnar i den för vargen gillrade fällan. I var sin monolog förklarar först vargen, sedan råven att de är skogens härskare.
20. Haren står i fällan, men också för de andra livvakterna har det gått tokigt: björnen kommer in med ett argt bi efter sig, och snoken kommer in med mjölkkrukan över huvudet. "Allt är förlorat", säger haren, "stackars, stackars mej."
21. Vargen och råven på ängen. Råven gömmer sig, när Rödluvan kommer. Hon ser inte att hunden Trofast är den förklädde vargen, och berättar för vargen, var hennes mormor bor.
22. Mormor i sin stuga, där hon skjuter prick på plastmuggar. Hon pratar med publiken om att de inte får skvallra för Rödluvan, och tala om att hon inte ligger till sängs, då hon är sjuk, och att hon inte vill ha sin halsduk på sig. Mormor sjunger sin sång.
23. Vargen kommer och äter upp mormor. Vargen i sängen, sätter på sig mormors glasögon och nattmössa. Rödluvan närmar sig mormors stuga. Hon går in i mormors stuga. Frågor och svar mellan Rödluvan och vargen. Vargen äter upp Rödluvan.
24. Rödluvan och mormor pratar i vargens mage. Rödluvan ber syrsan skaffa hjälp. Syrsan pratar med publiken och frågar hur han ska göra.
25. Syrsan kommer till skogvaktaren/doktorn. Skogvaktaren tror först att syrsan är sjuk, men fattar så småningom hur allt ligger till.
26. Skogvaktaren, syrsan, björnen och biet går till mormors stuga.
27. Skogvaktaren, syrsan, björnen och biet vid sängen i mormors stuga. Biet ger vargen

ett stick med sin stora spruta, skogvaktaren skär med mormors kniv upp vargens mage, och Rödluvan och mormor kommer ut.

28. Vargens mage sys ihop.

29. Skogvaktaren skryter över att det är han som har klarat av vargen. Alla de andra oppo-
nerar sig våldsamt. Medan skogvaktaren skryter vaknar vargen och smiter iväg.

30. Vitöra fortfarande i fällan. Räven, som nu ser sig som skogens härska-
re kommer för att ta haren, då vargen oväntat dyker upp. Nu utbryter slagsmål: haren och vargen
slås, björnen kommer och tar fast räven, och björnen och vargen slås.

31. Haren Vitöra blir fri.

32. Vargen försöker att fly, men lyckas inte. Ingen är rädd för vargen längre. Alla går
sjungande i en ring omkring honom, och läsande en ramsa tränger de sig från alla håll
närmare och närmare in på vargen.

33. Slutscen. Alla rollfigurerna dansar och vinkar som i scen 1. Med orden "Damer och
herrar! Spektaklet är slut," avslutar syrsan föreställningen.

Handlingen i barnens berättelser har analyserats efter två aspekter: dels efter vilka situatio-
ner, som togs upp i berättelsen och dels efter huruvida de olika berättade situationerna
innehöll ett inre eller om de enbart beskrev ett yttre skeende.

I avsnitt 6.6.2 i kapitlet som beskriver undersökningens uppläggning redovisas bedöm-
ningsgrunder i fråga om inre skeende i barnens berättelser. Som exempel på hur analys-
arbetet gått till i fråga om pjäsens olika situationer, citeras i det följande en förskole-
pojkes berättelse i sin helhet. Numren inom parentes hänсыftar till den numrering som
ovan gjorts på de olika delsituationerna.

"Jo, när vargen åt opp Rödluvan och mormor (23) Ja,
och när Rödluvan var med fåglarna (11) Och sen när
han, vad hette han nu igen. Vitöra, när han sa, att hon
inte skulle gå i skogen för att vargen skulle äta upp henne
(5) (Kommer du ihåg något mer?) Ja, när vargen hävde in
Vitöra i fällan (19) Och när han hävde opp röken första
gången han kom fram, vargen (13) Och så kommer jag
inte ihåg något mer." (pojke, förskolan)

I situationerna 23, 11, 19 och 13 berättar förskolepojken enbart det yttre skeendet,
medan han i situation 5 också berättar om ett inre. Här beskriver han hur haren försökte
varna Rödluvan och få henne att avstå från att gå till skogen.

Mer än hälften av barnen (54 %) tar liksom den här refererade pojken med ett inre
skeende i sitt berättande, se följande tabell.

Tabell 20. Antal barn som i sitt berättande berör det inre skeendet, respektive endast
berättar ett yttre förlopp (spontanberättelser)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Inre skeende	20	35	53	108	37	57	63	54
Enbart yttre skeende	34	26	31	91	63	43	37	46
Summa	54	61	84	199	100	100	100	100

Chi² =9,31 V=0,22

p<0,05

skilln. sign.

Som framgår av tabell 20 tar barnen med ökad ålder i allt högre grad upp det inre skeendet i sina berättelser. Men tabellen visar också att ett sådant innehåll finns i mindre barns berättelser. Så tar exempelvis 37 % av förskolebarnen upp ett inre skeende och hos barnen i lågstadiegruppen som åldersmässigt sträcker sig till tio-årsåldern, fanns ett inre skeende med i berättandet hos betydligt mer än hälften av barnen. Detta innebär att ett entydigt instämmande i Nobles påståenden som citerades i ett tidigare avsnitt (6.6.1) inte låter sig göras. Noble menar att det är först i tioårsåldern, som barn uppfattar känslor och avsikter hos rollfigurer på film, och att de före denna ålder enbart uppfattar det yttre skeendet.

Resultaten tycks i stället stödja Piaget (se exempelvis Piaget, 1968) som menar att i sex-sjuårsåldern inträffar utvecklingspsykologiskt stora förändringar hos barnet, både emotionellt, kognitivt och socialt, som förklarar att så många sexåringar får med känslor och avsikter i sitt berättande. Barnets tänkande börjar att bli reversibelt, man börjar få en förmåga att gå tillbaka i en tankegång, att bryta upp den och omskapa. Detta ger barnet möjligheter att reflektera och ta del av motiv och känslor i ett inre sammanhang i en teaterpjäs.

Tabell 20 visar enbart, om barnen i sitt berättande tar upp ett inre skeende eller inte. I följande avsnitt kommer att redovisas, hur de olika rollfigurernas karaktärsdrag uppfattats av barnen och vilka delar av det inre skeendet som barnen i sitt berättande tagit fasta på.

Pjäsens olika delsituationer förekommer i olika hög grad i barnens berättelser. Det är dock endast två av de 33 situationerna, som inte berörs av något enda barn: situation 16 och 33. De är inte heller några för pjäsens innehåll viktiga situationer. Situation 16 kan ses som en episod som inte för handlingen vidare och när man är framme vid slutscenen, situation 33, är föreställningen redan över.

Det avsnitt från pjäsen som däremot berättas av betydligt mer än hälften av barnen (112 barn) är inslaget från den gamla rödluvesagan om hur vargen äter upp Rödluvan och mormor (situation 23). Det är dock framför allt det yttre förloppet i denna situation som barnen berättar.

I andra berättade situationer kommer däremot det inre skeendet fram på ett helt annat sätt, t ex i situation 5.

I det följande redovisas i tabellform i vilken utsträckning de olika delsituationerna förekommit i barnens berättelser, och om dessa situationer berättats på så sätt att de beskriver ett inre skeende eller inte.

Tabell 21. Antal situationer i barnens berättelser som beskriver yttre och inre skeende (spontanberättelser)

Sit.	F-sk		L-st		Antal barn _{M-st}		Totalt	
	yttre	inre	yttre	inre	yttre	inre	yttre	inre
1	2	-	2	-	7	-	11	-
2	-	1	3	1	3	4	6	6
3	1	-	-	-	2	1	3	1
4	13	1	15	4	46	6	74	11
5	3	5	1	19	6	38	10	62
6	-	1	1	15	3	28	4	44
7	-	1	-	15	2	27	2	43
8	2	1	2	3	5	19	9	23
9	1	-	2	3	-	12	3	15
10	-	-	-	-	2	-	2	-
11	3	-	7	5	7	13	17	18
12	-	3	9	7	4	11	13	21
13	5	-	10	-	6	3	21	3
14	2	-	1	2	1	8	4	10
15	5	1	3	9	11	9	19	19
16	-	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	1	-	-	-	1	-
18	5	2	3	-	5	1	13	3
19	13	1	24	3	13	3	50	7
20	5	-	14	-	5	2	24	2
21	1	1	4	-	7	2	12	4
22	7	-	6	-	5	1	18	1
23	29	1	37	1	44	-	110	2
24	1	2	3	1	19	-	23	3
25	5	2	11	5	10	11	26	18
26	1	-	2	-	9	1	12	1
27	17	1	23	1	34	3	74	5
28	1	-	6	-	16	-	23	-
29	-	-	1	-	5	-	6	-
30	2	2	5	-	5	4	12	6
31	-	-	1	-	1	-	2	-
32	3	-	2	-	7	1	12	1
33	-	-	-	-	-	-	-	-
S:a	127	26	199	95	290	208	616	329

I den fortsatta resultatredovisningen kommer att göras anknytningar till denna tabell.

7.3.3 Pjäsens budskap

I två punkter formulerade ensemblen sin målsättning med pjäsen (jfr avsnitt 3.7.2 i del 1). Den ena av dessa punkter tar upp pjäsens budskap, och denna del av målsättningen sammanfattas med orden: "Vi vill peka på, att man tillsammans kan förändra sin situation genom sammanhållning och solidaritet."

Utifrån de delmål gällande pjäsens budskap, som utarbetades med ledning av ensemblens måldiskussion och som tidigare presenterats, redovisas i det följande hur måluppfyllelsen framkommer i barnens spontanberättelser och i deras svar på i intervjun ställda frågor.

a. *Det är genom sammanhållning man klarar av faran*

Regissören framhöll i måldiskussionen att modern, som framträder i pjäsens början, situation 4, fyller en viktig funktion genom att på ett tidigt skede i pjäsen peka på faran, vilket hon gör, då hon varnar Rödluvan. Fastän nästan hälften av barnen, 85 barn, tar med denna situation i sitt berättande, är det endast 11 barn, som tar med detta inre drag hos mamman, bland dem endast ett förskolebarn.

"Och då så gick Rödluvan ut, och då sa mamman så här:
Akta dej för vargen!" (pojke, förskolan)

Många barn tar helt enkelt denna situation i pjäsen som utgångspunkt för hela sitt berättande, och berättar enbart den yttre handlingen i stil med följande citat:

"Och Rödluvan skulle gå till mormor och de', och så gick hon iväg då." (flicka, åk 4)

Redan tidigare i pjäsen, just i pjäsens början, då syrsan fortfarande håller på med sitt hälsningsanförande till publiken, kommer haren in på scenen och vill varna syrsan och ha hjälp av honom. Endast 12 barn berättar denna situation. "Haren var så orolig", berättar en lågstadies flicka. Hon var den enda på hela lågstadiet, som berättade något utöver det yttre skeendet i denna situation, och inom förskolegruppen var det på samma sätt endast ett barn, som berörde något av det inre skeendet i situationen.

I situationerna 2-7 berättar pjäsens handling, hur de olika rollfigurerna söker varna Rödluvan och påpeka den fara, som vargen utgör. Framför allt har många barn valt att berätta om den situation, där haren försöker att varna Rödluvan, och hur hjälplös och ledsen han känner sig, då hon inte vill lyssna på hans varningar. Detta är situation 5, och det är det avsnitt av pjäsen, som av flest barn beskrivits så, att ett inre skeende kommer fram i berättandet. Detta gäller både förskole-, lågstadie- och mellanstadies barn. Avsnittet innehåller inte bara harens varningar, utan här kommer också olika känslor till uttryck: Rödluvans oräddhet och harens sorg och oro.

"När Vitöra sa, att Rödluvan inte får gå ut i skogen." (flicka, förskolan)

"Då kom det någon som sa: Räven! Räven! Jag är inte rädd för han. Nej, jag går. Hon sa det jättebestämt, så hon gick bara och gick." (flicka, förskolan)

"Så kom haren och sa till henne: Vargen! Vargen! Han ska äta upp dej, sa han. Och sen började han att bli ledsen, för att hon inte var rädd. Uuuuuuuuuu, grät Vitöra." (flicka, åk 1)

En intervjufråga ställdes för att få ytterligare belyst, hur klart barnen uppfattat harens varnande funktion: "Vad ville haren i början, då han störde syrsan gång på gång?" I alla tre åldersgrupperna finns barn, som inte kan besvara frågan, och lämnar svar i stil med femteklassflickan, som svarade:

"Det undrade jag just, jag vet inte." (flicka, åk 5)

Andra barn ger haren en annan motivering för att störa syrsan, än den som avses i pjäsen.

"Trodde han ville, att det skulle börja." (pojke, åk 4)

"Han ville nog bara retas." (flicka, förskolan)

Följande tabell visar, hur många barn i de olika åldersgrupperna, som är på det klara med, att anledningen till att haren kommer och stör syrsan är att haren vill varna och att han samtidigt vill ha hjälp av syrsan för att varna Rödluvan.

Tabell 22. Antal barn, som uppfattat harens avsikt med att störa syrsan (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Uppfattat harens avsikt	8	27	58	93	14	44	58	46
Inte uppfattat harens avsikt	48	34	26	108	86	56	42	54
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =43,66 V=0,47								
p<0,05								
skilln. sign.								

Nedan lämnas prov på barnens svar:

“Han ville säga, att han skulle hjälpa Rödluvan.” (flicka, förskolan)

“Han ville tala om att den där gräshoppan skulle säga, att Rödluvan inte skulle gå i skogen.” (flicka, åk 1)

“Vara honom liksom, tala om det för honom med, det som kan hända Rödluvan.” (pojke, åk 4)

Barnens svar på den direkt ställda frågan visar, att det är fler barn, som är klara på harens varnande funktion än vad som framgår av barnens spontanberättelser. Denna speciella situation, som frågan direkt anknyter till, berättas endast av ett förskolebarn, medan det är åtta förskolebarn, som kan redogöra för harens avsikt, då de tillfrågas om saken. Samstämmigheten mellan hur situationen skildras i en förskolepojkas berättelse och hur han besvarar den ställda frågan, framgår av följande direktcitat, dels ur hans berättelse och dels ur hans intervjusvar.

Ur spontanberättelsen:

“Vad han hette nu igen, Vitöra, när han sa, till syrsan, att hon inte skulle gå i skogen, för att vargen skulle äta upp henne.”

Intervjusvar:

“Han skulle hjälpa honom, Vitöra, så inte räven åt upp han också.”

I situation 8 konstaterar haren, björnen och snoken, att om de slår sig samman, så är läget inte så farligt, utan då har de möjlighet att beskydda Rödluvan. Här bestämmer de sig för att samarbeta, och denna situation är mycket betydelsefull, då det gäller att framhäva pjäsens budskap. Det är dock några barn, som enbart berättar om det yttre skeendet i denna del av pjäsen. Så berättar t ex en femteklasspojke:

“Då skulle dom, kom björnen sen, då sa dom de’ till honom, att dom skulle följa efter. Så gick dom.” (pojke, åk 5)

De barn, som i denna situation för in ett inre skeende, berättar samtliga om djurens avsikter att beskydda Rödluvan.

"Dom skulle följa efter henne, för vargen kunde äta upp henne." (pojke, åk 3)

"Sen bestämde sej haren och björnen och snoken att följa efter henne, så inget hände hennè." (flicka, åk 6)

"Smög efter henne, dom skulle försöka att skydda henne." (flicka, åk 5)

Det är framför allt i mellanstadiebarns spontanberättelser, som ett inre sammanhang i denna situation kommer fram. Hos samtliga barn, som låter det inre skeendet framträda, är det de beskyddande avsikterna, som de berättar om. Inget enda av barnen berör i sin berättelse anledningen till att de vågade smyga sig efter henne, något som vad det gäller målsättningen för pjäsen, var högst väsentligt att barnen uppfattade. Den trygghet och känsla av styrka, som de fick genom att de genomförde sin aktion tillsammans framkom inte. Haren uttalar i pjäsen denna känsla mycket tydligt: "Ensam törs jag inte, för jag är så harig, men tillsammans med er är det inte så farligt." Inget av barnen berör heller i sin berättelse skogvaktarens brist på solidaritet, då han i slutet av pjäsen, situation 29, står och skryter, och ensam vill ta åt sig hela ären av att de fått fast vargen. De få barn, som i sin berättelse berör denna scen, tar endast upp moment från det yttre skeendet, i stil med femteklassflickan:

"Och sen stack vargen, tror jag." (flicka, åk 5)

Intervjufrågan "Hur kom det sig egentligen, att de klarade av vargen?" ställdes till barnen för att få ytterligare belägg för, hur budskapet om solidaritet och samarbete hade gått hem hos barnen. Endast 27 % av barnen hade "samarbetet" som motivering till varför man lyckades besegra vargen. Nedan lämnas några exempel på barnsvar, där just denna motivering kommer fram.

"Dom var fler." (pojke, åk 1)

"Dom var ju så många." (flicka, åk 1)

"Vet inte. Mormor och björnen. Jo! Allihopa!" (flicka, åk 4)

"Dom hjälpte till allihopa." (pojke, åk 6)

"Om man är många, så klarar man väl av." (pojke, åk 6)

Följande tabell visar hur många barn som i sina svar gett uttryck för att samarbete förekommit.

Tabell 23. Antal barn, som har uttryckt för samarbete som motivering till att man klarade av vargen (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Berättar om samarbete	1	16	37	54	2	26	44	27
Berättar inte om samarbete	55	45	47	147	98	74	56	73
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100

$\text{Chi}^2=30,5$ $V=0,39$
 $p < 0,05$
 skilln. sign.

Hur svarar då de barn, som finns med i gruppen "Berättar inte om samarbete?" Några barn har inget svar att ge, men bland de återstående svaren kan ett par grupper urskiljas. De allra flesta barnen i denna grupp nämner en enskild rollfigur som den, som klarade upp hela situationen. Skogvaktaren, biet och Rödluvan är rollfigurer, som nämns av många barn, men nedanstående exempelsamling på barncitat visar, att de flesta rollfigurerna haft någon förespråkare för att just han eller hon löste hela problemet.

"För skogvaktaren finns." (flicka, förskolan)

"Fåglarna, dom hämtade skogvaktaren." (pojke, åk 3)

"Jo, för biet bedövade ju." (pojke, förskolan)

"Jo, hon hade nyspulver." (flicka, åk 1)

"Genom att björnen kom." (flicka, åk 6)

"Kaninen boxades ju med honom." (flicka, åk 6)

Dessa barn har tagit fasta på en enskild rollfigurs handlande i stället för att se det som en del i en hel händelsekedja. Även om denna typ av svar också finns hos äldre barn, finns här en statistiskt säkerställd skillnad mellan åldersgrupperna. Detta stämmer väl överens med utvecklingspsykologiskt synsätt och tidigare observationer av barns beteende. Noble (1975) som gör sina jämförelser utifrån Piagets teorier, påpekar i fråga om 6-11-åringars förmåga att uppfatta ett skeende i TV:

"He will concentrate on the incidents rather than the major plot development in a film. Such children will not, therefore be able to see the wood for the trees." (s 97)

Fyra förskoleflickor går till och med helt utanför pjäsens händelseförlopp och hänvisar till den gamla sagan, då de lämnar förklaring till varför man klarade av vargen. Dessa flickor menade att det var stenarna i vargens mage, som gjorde att man lyckades, stenar, som inte alls omnämns i pjäsen.

En av dessa fyra flickor tillfrågades av intervjuaren, om hon såg stenarna. "Nej" blir svaret, "det var bara på låtsas." Inte behöver man se stenarna, för att veta, att det är stenar där, tycker man sig förstå, att flickan resonerar. Allt i hela teaterföreställningen är ju på låtsas, då kan ju också stenarna vara på låtsas.

Dessa flickor, som nämner "stenarna i magen" som motivering, var säkerligen inriktade på en viss händelseutveckling. De hade hört sagan och förmodligen upplevt, att användandet av stenar var en utväg, som definitivt oskadliggjorde vargen. Detta påverkade deras uppfattning av skeendet i pjäsen och gjorde att de inte kunde se förhållandet ur någon annan aspekt än den förväntade.

Sammanfattningsvis kan konstateras, att det förhållandet att enskilda rollfigurer varnar och vill hjälpa Rödluvan har varit lättare för barnen att få grepp om, än det för pjäsen så viktiga budskapet om sammanhållning och solidaritet. Som exempel kan nämnas, att i den barngrupp, lågstadiegruppen, som pjäsen var speciellt anpassad för, hade nästan hälften av barnen (44 %) klart för sig att haren hade en varnande funktion, medan endast något mer än en fjärdedel (26 %) av samma barngrupp lämnade svar, som tog upp samarbete, då de skulle förklara, hur man klarade av vargen.

Då barnen svarar på den här frågan, håller de sig mycket klart till pjäsens eller sagans handling, utan att på något sätt identifiera sig själva med situationen. Det är endast en pojke i årskurs 6, som avviker från detta mönster. I sitt svar antyder han en identifiering med pjäsens innehåll, då han i svaret anknyter till sin egen situation:

”Om man är många, så klarar man väl av.” (pojke, åk 6)

b. Maktbegäret som drivkraft

Hotet i skogen finns hos både vargen och räven. Ungefär så formulerade sig regissören under måldiskussionen, och det är vargens och rävens maktbegär, som är det verkliga hotet. Det är enligt målsättningen för pjäsen väsentligt att barnen fattar detta maktbegär hos djuren, att de uppfattar, att vad vargen och räven eftersträvar inte är mat för dagen, utan bestämmanderätt över de andra djuren.

Detta drag finns klart uttalat i pjäsen. Både vargen och räven berättar själva om sina planer. I situation 9 berättar räven i en monolog, hur han ska gå till väga, och i situation 19 förklarar först vargen med förtjusning, att han nu är skogens härskare, för att omedelbart följas av räven, som än en gång för publiken förklarar, att det snart är han som är härskare.

Bland förskole- och lågstadiebarnen finns det enbart två pojkar, en från vardera stadiet, som i sin spontanberättelse tar upp maktkampen. Förskolepojken berättar om situation 19 på följande sätt:

”Och sen var det så här, att räven sa ju, att han skulle bli den som bestämde i skogen, och så sa ju vargen, när räven hade gått, den, vem, som skulle bli härskare i skogen.” (pojke, förskolan)

I mellanstadiebarnens berättelser kommer maktkampen fram på ett helt annat sätt. 13 mellanstadiebarn, 14 % av denna barngrupp, berättar om den, och de flesta av dem relaterar också rävens strategi så som de hört honom berätta den i situation 9.

”Så var det en räv, han var så slug. Då planerade han så, att vargen åt opp Rödluvan, så skulle jägaren skjuta vargen, så var han ensam härskare i skogen.” (pojke, åk 5)

Följande tabeller visar, hur barnens uppfattning om maktkampen kom fram i den fortsatta intervjun.

Tabell 24. Antal barn, som i svaret på frågan: "Varför ville vargen äta upp Rödluvan?" angett maktbegäret som motiv (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-sk	S-a
Angett maktbegär som motiv	8	13	42	63	14	21	50	31
Inte angett maktbegär som motiv	48	48	42	138	86	79	50	69
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =24,05 V=0,35 p<0,05 skilln. sign.								

Tabell 25. Antal barn, som i svaret på frågan: "Varför ville räven att vargen skulle äta upp Rödluvan?" angett maktbegäret som motiv (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Angett maktbegär som motiv	10	22	61	93	18	36	73	46
Inte angett maktbegär som motiv	46	39	23	108	82	64	27	54
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =44,16 V=0,47 p<0,05 skilln. sign.								

Det har varit något lättare för barnen att uppfatta rävens än vargens maktbegär.
En pojke ser Rödluvan som den regerande härskaren i skogen och drar jämförelsen mellan henne och vargen som härskare.

"Hon var härskare. Hon liksom bestämde lite, och det ville han bli, men hon var ju snäll, men det var ju inte vargen."
(pojke, åk 4)

Barnen har lätt för att ange motiv för varför vargen vill äta upp Rödluvan. Är de inte klara på hans strävan efter makt, är det jakten efter mat, som är motivet, en för barnen enkel och naturlig motivering. De allra flesta förskolebarn nämner detta motiv, men det uttalas även av äldre barn.

"För vargar tycker om människor." (flicka, förskolan)
"Han tyckte väl hon var god." (flicka, förskolan)
"Därför att han var hungrig." (pojke, åk 6)

Matanskaffning nämns också som rävens motiv av några barn på samtliga stadier.

”Han ville ha halva Rödluvan, väl.” (flicka, åk 6)

Då det gällde vargen var det lätt för barnen att finna en enkel och för dem hållbar motivering för hans agerande, även om de inte var klara på hans maktbegär såsom motiv. Då det gäller räven är det annorlunda. För flera av de barn, som inte är uppmärksamma på hans maktkamp, är det svårt att finna en motivering för hans handlande. Flera kommentarer tyder på oklarhet om rävens agerande. Följande citat från förskolebarn visar på en oförmåga att tyda hans motiv, vilket hör ihop med att de inte upptäcker hans dubbelspel.

”Därför att hon lekte så mycket med räven.” (flicka, förskolan)

”Han tyckte egentligen att Rödluvan var snäll, räven.” (flicka, förskolan)

Flera barn, som berört maktbegär hos vargen eller räven, har också tagit upp maktkampen hos den andra, men det finns också barn, som nämnt denna motivering endast i fråga om en av dem. Sammanlagt är det mer än hälften av barnen, som tagit upp maktbegäret antingen hos en av dem, eller hos båda, se tabell 26.

Tabell 26. Antal barn, som nämnt maktkampen i samband med vargen eller räven eller i samband med båda (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Angett makt-kamp som motivering	13	24	70	107	23	39	83	53
Inte angett maktkamp som motive-ring	43	37	14	94	77	61	17	47
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =55,62 V=0,53 p<0,05 skilln. sign.								

Resultaten visar att de mindre barnen har svårt att uppfatta maktkampen. Det är en problematik, som för dem inte är tillräckligt konkret och som inte anknyter till deras värld. Även om de talar om den, är det inte så säkert, att de för den skull är på det klara med, vad det innebär. En andraklasspojkes kommentar efter den avslutade intervjun ger belägg för ett sådant antagande:

”Förstår inte, varför dom ville äga skogen, och sånt, det sa dom aldrig.” (pojke, åk 2)

c. Rädsla

”Hon sa att hon inte var rädd, men hon var det.” (pojke, åk 2)

Den andraklasspojke, som på detta sätt beskriver Rödluvan i sin spontanberättelse, är den ende av samtliga barn, som i sin berättelse beskriver henne på detta sätt och därmed visar, att hans uppfattning av henne överensstämmer med ensemblens intentioner angående hur hon ska uppfattas: Hon är rädd innerst inne, men vill inte visa det.

31 barn, av dem tre förskolebarn, 11 lågstadie- och 17 mellanstadiebarn, använder ordet "rädd" i sin berättelse. I de allra flesta fall används det för att beskriva att Rödluvan "inte alls var rädd". Av intervjuerna framgick dock klart, att barnen uppfattat de olika rollfigurernas rädsla mycket tydligare än vad som framgick av deras spontanberättelser. Djurens och mammans rädsla har uppfattats av de flesta barn i alla tre åldersgrupperna, medan inte mycket mer än hälften av barnen fattat, att Rödluvan också var rädd innerst inne.

Tabell 27. Antal barn, som uppfattat att Rödluvan var rädd (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Uppfattat rädsla hos Rödluvan	20	31	60	111	36	51	71	55
Inte uppfattat rädsla hos Rödluvan	36	30	24	90	64	49	29	45
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =18 V=0,30 p<0,05 skilln. sign.								

Tabell 28. Antal barn som uppfattat rädsla hos rollfigurer, Rödluvan undantagen (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Uppfattat rädsla hos rollfigurer	46	52	82	180	82	85	98	90
Inte uppfattat rädsla hos rollfigurer	10	9	2	21	18	15	2	10
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =10,34 V=0,23 p<0,05 skilln. sign.								

Haren är den ende rollfigur, som enligt ensemblen helt och fullt vågar erkänna, att han är rädd. Hans rädsla uppfattas också av barnen. De berättar om hans rädsla exempelvis med orden "rädd för att vargen skulle äta upp dom" eller att han var "rädd för att åka på stryk av vargen". Mer genomtänkta förklaringar fanns endast hos några av de äldre barnen, som t ex i nedanstående svar:

"Rädsla för att vargen skulle äta upp Rödluvan. Om vargen skulle bestämma, skulle dom inte ha det så bra längre."
(flicka, åk 6)

Rödluvans rädsla är inte så klart uppfattad som rädslan hos de andra. Som framgår av tabell 27, ovan, finns det barn i alla åldersgrupper, som inte uppfattat Rödluvan som rädd. De har då enbart tagit fasta på Rödluvans kavata yttre attityd och hennes egna uttalanden om att hon inte är rädd.

”Nej, hon sa att hon inte var det.” (flicka, åk 6)

I citatet ovan är det en sjätteklassflicka, som uppfattat Rödluvan såsom orädd. Det är dock framför allt de mindre barnen, som inte uppfattat Rödluvans rädsla. Av tabell 27 framgår enbart fördelningen mellan förskole-, lågstadie- och mellanstadiegruppen, men det finns också en väsentlig skillnad mellan de olika årskurserna inom lågstadiet. I årskurs 1 är det enbart 25 % av barnen (6 barn), som uppfattat Rödluvans rädsla, medan barnen i årskurs 2 och 3 i stort sett svarat i likhet med medeltalet för mellanstadiegruppen, då 71 % av barnen i årskurs 2 och 65 % av barnen i årskurs 3 uppfattat att Rödluvan var rädd.

Känslor, som man från scenen berättar om och som tydligt framgår av pjäsens handling har sex- och sjuåringar enligt dessa resultat i allmänhet inga svårigheter att uppfatta. Men förhållandet är annorlunda, då barnen ska tyda motstridiga budskap, som innebär att det gäller att uppfatta, att det som rollfiguren säger om sina känslor inte stämmer med det faktiska förhållandet.

d. Kampen mellan två sidor i skogen

I ensemblens måldiskussion ventileras, hur man förväntar sig att barnen ska uppfatta de två sidorna i kampen i skogen. ”Det finns två gäng”, säger regissören, ”det ena gänget är vargen och räven, och så det andra gänget, som är Rödluvan och djuren”.

Det råder ingen tvekan om, att barnen var på det klara med, att Rödluvan hade vänner på sin sida. 93 % av barnen, 187 barn, svarade att Rödluvan hade vänner, då de tillfrågades om den saken. De fjorton barn, som finns utanför dessa 93 %, är barn från förskolan, åk 1 och åk 2, och de har inte alls besvarat frågan. Det är däremot inget barn, som sagt, att hon inte hade några vänner. Nedan ges ett par exempel på barnens svar:

”Nästan alla var hennes vänner, utom vargen och räven.”
(pojke, åk 2)

”Haren och dom. Dom var rädda om henne och så.” (flicka,
åk 4)

Ett genomgående drag som kan observeras i barnens beskrivningar av hurudana djuren var mot varandra, är deras onyanserade sätt att uttrycka sig. De flesta förskole- och lågstadiebarn, men också en del av barnen i mellanstadiegruppen, berättar om rollfigurerna såsom exempelvis ”snälla” och ”dumma”.

”En del snälla, en del dumma.” (pojke, åk 4)

Även om beskrivningarna av rollfigurerna är onyanserade, visar barnens kommentarer att de i samtliga åldersgrupper har en klar uppfattning om vilka som är ”snälla” och vilka som är ”dumma”. De ”snälla” är enligt pjäsens intentioner Rödluvan och hennes gäng.

”En del var snälla mot varandra, det var två lag. Vargen och räven, så var det inga mer på det laget, sen var det biet och alla dom andra på det andra laget. Fast biet var inte med i nåt lag, för han hejade ju inte på björnen, för han ville ju ha tag i björnen.” (flicka, åk 2)

Det är ovanligt bland förskole- och lågstadiebarnen att i likhet med denna flicka placera biet utanför de båda gängen. Då de mindre barnen berättar om katten och biet talar de om dem som antingen ”snälla” eller ”dumma”. En förskoleflicka löser problemet

med biets tillhörighet genom att berätta, att först var han dum och sedan blev han snäll.

Hos mellanstadiebarnen finns däremot kommentarer, som tyder på en ökad förmåga att se mera nyanserat och därigenom kunna uppfatta att allt inte enbart är svart eller vitt. De får därigenom andra perspektiv på rollfigurerna, och beskriver dem inte enbart som "snälla" eller "dumma".

"Biet, det stod inte för nån egentligen." (pojke, åk 5)

"Vargen och räven var liksom på en annan sida, dom andra på en annan sida, men inte katten, inte biet." (flicka, åk 6)

"Snälla" och "dumma" har här diskuterats som onyanserade uttryck för att beskriva de två sidorna i kampen i skogen. Men också bland lågstadiebarn finns nyanserade beskrivningar, som visar på en förmåga hos barnet att iaktta och uppfatta, vad det är för krafter, som är verksamma inom de båda gängen, och som sätter sin prägel på dem. Det "snälla" gänget, som karakteriseras av vänskapen dem emellan, och det "dumma" gänget, där maktkampen är gemensam nämnare.

"Snoken, björnen och haren var vänner, fast det var inte räven och vargen, utan de ville vara det finaste båda två." (flicka, åk 3)

Sammanfattningsvis kan konstateras, att de olika komponenterna i det presenterade budskapet uppfattades i olika hög grad av barnen i olika åldersgrupper.

I de fall, då rollfigurernas känslor presenterades klart och tydligt, uppfattades de på ett riktigt sätt även av de mindre barnen. Känslornas art kom i dessa fall tydligt till uttryck i pjäsens handling, eller också berättade rollfigurerna själva om dem.

Då däremot denna tydlighet saknades, och det gällde att ur motstridiga uttalanden från rollfigur komma underfund med de verkliga känslor, som man avsåg att skildra, då har de mindre barnen i undersökningsgruppen, speciellt förskolebarn och barn i årskurs 1, mycket svårare att rätt tolka känslorna hos en rollfigur. De mindre barnen tar då fasta på den uttalade informationen, även om denna är falsk, och missar då den inte uttalade, sanna informationen.

Maktbegäret uttalas klart och tydligt i pjäsen, och tas upp av de äldre barnen i högre grad än av de yngre barnen. Maktkamp är antagligen inget för barnen näraliggande problem, och svaren visar, att även om de mindre barnen tar uttrycket i sin mun, är problematiken främmande för dem, och de fattar inte innebörden av det de talar om.

Däremot har även de mindre barnen lätt att uppfatta att pjäsens handling kretsar kring två grupper. De har också klart för sig vilka rollfigurer, som hör till den ena gruppen eller den andra.

Med i allmänhet onyanserade uttryck som "snälla" och "dumma" bedömer de mindre barnen rollfigurerna i de två lägren. Också rollfigurer, som enligt pjäsens handling inte renodlat tillhör den ena eller andra sidan, placeras av dessa mindre barn i ett av facken "snäll" eller "dum" på grund av deras oförmåga att uppfatta och bedöma utifrån mer än en relation åt gången.

Begreppet samarbete fanns inte alls med i någon spontanberättelse och det saknades också i många intervjuvar, speciellt hos de mindre barnen. Mindre barns benägenhet att ta fasta på enskildheter och deras oförmåga att skapa en helhetsuppfattning där hela händelsekedjan vävs in, kan ses som förklaring till att de missar pjäsens budskap om sammanhållning och solidaritet.

En pjäs förutsätter skådespelare som agerar i olika roller, och på olika sätt och i olika hög grad framför vad man vill ha sagt med föreställningen.

Rollfigurerna blir därigenom bärare av det budskap, som pjäsen vill förmedla. Genom den sceniska utformningen söker man också tillgodose andra målsättningar med pjäsen, såsom att roa, att underhålla och att stimulera fantasin.

I det följande redovisas i vilken utsträckning de olika rollfigurerna finns med i barnens berättelser, och hur de skildras i barnberättelser och intervjuvar.

Resultaten redovisas i följande fyra områden:

- Antal rollfigurer i barnens berättande
- Barnens benämning, igenkännande och särskiljande av de olika rollfigurerna
- Hur rollfigurernas karaktärsdrag kommer fram i barnens berättande och deras intervju-svar
- Barnens identifikation med rollfigur.

Inom varje område tas spontanberättelserna som utgångspunkt vid redovisningarna och kompletteras med den information som framkommit vid intervjuerna.

7.4.1 Antal rollfigurer i barnens spontanberättelser

Både inom förskolan och mellanstadiet finns det barn, som berättar om enbart en rollfigur. Fem förskolebarn och fem mellanstadiebarn står för ett så knapphändigt berättande. Fyra av de sju flickorna i denna grupp talar enbart om Rödluvan, en vardera om vargen, björnen och räven. De tre pojkarna berättar enbart om djur. En förskolepojkes berättelse handlar om att haren fastnade i fällan, medan de andra två pojkarna, som enbart nämner en rollfigur, berättar om vargen.

De barn som har med största antalet rollfigurer i berättandet finns på mellanstadiet. En femteklasspojke berättar om tolv och två andra mellanstadiepojkar om elva rollfigurer. På lågstadiet finns som mest tio rollfigurer i fyra barns berättelser, medan största antalet rollfigurer i förskolebarnens berättelser är nio, och det antalet står tre barn för.

En jämförelse mellan grupperna visar också att grundskolebarnen i sitt berättande i medeltal tar upp en rollfigur mer än vad förskolebarnen gör:

Tabell 29. Antal rollfigurer som barn i olika åldersgrupper i medeltal tar upp i sitt berättande (spontanberättelser)

Barngrupp	Antal rollfigurer	Md
F-sk (N=56)	251	4,60
L-st (N=61)	372	5,58
M-st (N=84)	502	5,75

$\text{Chi}^2 = 6,59$
 $p < 0,05$
 skilln. sign. enl. mediantest.

Följande tabell visar i vilken omfattning de olika rollfigurerna finns med i barnens berättande. Rubriken "Hund" i kolumnen Rollfigur kräver en viss förklaring. Det finns egentligen ingen hund med i pjäsen, men under denna rubrik tas upp i vad mån barnen berättat om vargen förklädd till hund.

Tabell 30. De olika rollfigurernas förekomst i barnens berättande (spontanberättelser)

Rollfigur	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Rödluan	47	56	76	179	84	92	90	89
Vargen	45	52	75	172	80	85	89	86
Mormor	34	40	59	133	61	66	70	66
Haren	28	44	57	129	50	72	68	64
Björnen	17	35	43	95	30	57	51	47
Räven	17	33	44	94	30	54	52	47
Snoken	13	34	42	89	23	56	50	44
Skogvaktaren	16	25	39	80	29	41	46	40
Syrsan	11	17	26	54	20	28	31	27
Biet	10	21	10	41	18	34	12	20
Mamman	8	5	12	25	14	8	14	12
Hunden	3	5	6	14	5	8	7	7
Fåglar	1	5	10	16	2	2	12	6
Fågeln	2	1	-	3	4	2	-	2
Katten	-	-	3	3	-	-	4	2
Göken	1	1	-	2	2	2	-	1

Sammanställningen visar att rödluvesagens figurer inte gått barnen förbi. De allra flesta barnen har med Rödluan och vargen i sitt berättande. Ytterligare en medlem av sagans persongalleri, mormor, finns med i berättelserna hos två tredjedelar av barnen. Sagan utgör pjäsens ramhandling, och avses enligt målsättningen för pjäsen fylla uppgiften att barnen ska känna igenkännandets glädje. De andra två av sagans figurer som finns med i pjäsen, mamman och skogvaktaren, förekommer däremot inte alls i samma omfattning i barnens berättelser. Detta gäller för alla tre åldersgrupperna.

Några rollfigurer, haren, björnen och snoken, har speciellt stor betydelse, då det gäller att framhålla pjäsens huvudbudskap om sammanhållning och solidaritet. Framför allt är det haren som är pjäsens språkrör, då han är den ende som verkligen uttalar, att de alla måste hålla ihop om de ska klara sig själva och kunna hjälpa Rödluan. Två tredjedelar av barnen (64 %) berättar om haren, medan knappt hälften har med björnen och snoken i sina berättelser. Vad gäller dessa rollfigurer finns en skillnad mellan åldersgrupperna. De är färre förskolebarn än låg- och mellanstadiebarn som tar upp dessa för pjäsens innehåll så viktiga rollfigurer i sitt berättande. Denna skillnad mellan stadierna kan också spåras då det gäller en annan grupp "hjälpare" i pjäsen, nämligen fåglarna. Det finns endast ett förskolebarn, som berättar om dem, medan det är tio mellanstadiebarn, som har med dem i sitt berättande. Fåglarna hjälper till i kampen, de spanar och de varnar de andra djuren, men de är lite speciella som rollfigurer eftersom de aldrig syns. De kvittrar från en bandspelare och de har varnande röster, men de syns aldrig, de finns bara helt osynliga med i spelet. De mindre barnens behov av påtaglighet och konkretion bör vara en helt godtagbar förklaring till varför dessa rollfigurer inte finns med i deras berättelser i samma omfattning som hos de äldre barnen.

Räven är en annan rollfigur som inte heller finns med i förskolebarns berättelser i samma utsträckning som hos de äldre barnen. Hans agerande präglas i hög grad av en inre handling genom den förlagenhet han hela tiden visar, då han, falsk eller slug, hela tiden spelar sitt eget spel och spelar ut de andra rollfigurerna mot varandra.

Ett par rollfigurer, fågeln och göken, förekommer däremot endast i förskole- och lågstadiebarns berättelser. Fem barn har berättat antingen om göken eller om fågeln. Ingen av dessa rollfigurer har egentligen med pjäsens handling att göra. De fungerar endast som roande effekter. Med ett "Ko-ko!" tittar göken vid ett antal tillfällen ut ur olika luckor, och fågeln gör i en scen en skrällande och effektfull entré. Små barn har på grund av att deras tänkande är dominerat av den aktuella perceptionen en benägenhet att uppmärksamma detaljer i stället för helheter. Att det endast är de mindre barnen som i sina berättelser uppmärksammat dessa rollfigurer som mer står för detaljer än sammanhang i pjäsen, kan kopplas till detta utvecklingspsykologiska drag.

Klart uppfattade rollfigurer är en viktig förutsättning för att en pjäs av åskådaren ska uppfattas efter de intentioner som finns för pjäsen. Sammanblandning av de olika rollfigurerna eller en diffus uppfattning om vad en rollfigur egentligen ska föreställa, kan lätt resultera i feltolkningar av pjäsinnehållet. Blandar man samman hjälten och boven i en pjäs, ger givetvis hela föreställningen ett förvirrat intryck. Samtidigt som rollfigurernas utformning i hög grad kan stimulera barnens fantasi, kan effekten gå förlorad, om rollfiguren uppfattas felaktigt.

En klar och tydlig benämning av en rollfigur är att använda pjäsens rollnamn. Andra benämningar kan ibland i betydelse i stort sett vara likvärdiga den benämning rollfiguren har i pjäsen, men kan i andra fall visa på en diffus eller rentav felaktig uppfattning om rollfiguren.

a. *Barnens spontanberättelser*

I vissa fall anger barnen i sina spontanberättelser inget rollnamn alls på rollfiguren, utan använder enbart pronomen. De berättar då om rollfiguren såsom "han", "hon", "den där", osv. Mindre barns brist på precision i deras sätt att uttrycka sig behöver inte tyda på oklarhet i uppfattningen utan kan härröra från deras egocentriska sätt att uttrycka sig (Piaget, 1973). Deras diffusa sätt att uttrycka sig förklaras av att dessa barn i sitt berättande helt utgår ifrån sitt sätt att se och tar för givet att den som lyssnar har samma utgångspunkt och samma förutsättningar att känna till sammanhangen. Bruket att använda pronomen i stället för ett substantiv som beteckning för rollfigur finns dock i samma utsträckning i alla tre barngrupperna. Bernstein (1974) menar, som tidigare berörts, att ett användande av pronomen utan klar syftning är ett drag i ett språkbruk där begränsad kod används. Det självklara igenkännandet av vissa rollfigurer kan också vara en förklaring till att enbart pronomen används. Rödluvan t ex, känner barnen verkligen igen. De allra flesta barnen benämner henne vid sitt rätta namn. För några barn, detta gäller främst mellanstadiebarn, tycks igenkännandet vara så självklart, att de inte bryr sig om att benämna henne vid namn, utan berättar enbart om henne som "hon" och "henne". Rödluvan har ingen sagoaktig utstyrsel. I sin röda velourdräkt med korgen som det attribut som associerar till sagan, stimulerar hon inte heller barnen till andra benämningar än Rödluvan.

Mamman är lika klar i sin framtoning. Inte ens några ersättande pronomen förekommer, då barnen berättar om henne. Det är inte så många barn, som nämner mamman i sin berättelse, men de barn som berättar om henne använder samtliga beteckningen "mamman". Här förekommer inga som helst förväxlingar, trots att rollinnehavaren också spelar björn i pjäsen. Inte heller, förvånansvärt nog, förekommer i berättelserna några som helst kommentarer till att mamman spelas av en manlig skådespelare!

Mormors hela klädsel, med snörad väst, brodyrunderkjol och ryschmössa gör att man lätt associerar till sagans mormor. De allra flesta barn kallar henne också för mormor. Några barn använder sig dock av pronomen, och fem barn har annan beteckning för mormor. En mera näraliggande association till farmor i stället för mormor i barnets egen situation, kan vara en förklaring till att två förskolebarn och en femteklassflicka berättar om pjäsens farmor i stället för mormor. Två andra barn, en förskolepojke och en pojke i årskurs 5, uppfattar inte alls pjäsens mormor såsom mormor. Pjäsens tuffa mormor, som skjuter med sitt gevär och är den enda i pjäsen som har något skjutvapen, ger inte de här barnen associationer till mormor utan till sagans jägare, och det är som jägare de uppfattar och benämner mormor, trots hennes "mormorskläder". Mormors fantasifulla rollskildring, som också är ämnad att bidra till att ge barnen en något annorlunda bild av gamla människor än den traditionella, har för dessa barn blivit för fantasifull och avvikande mot en förväntad rollfigur och har därför istället gett dem en otydlig bild av rollfiguren. Förskolepojken berättar om att vargen åt upp "Rödluvan och jägaren", och berättar om räven: "när jägaren var efter honom med sitt gevär". Femteklassaren berättar om att "jägaren kom där och sköt".

Den rollfigur, som närmast motsvarar sagans jägare är pjäsens skogsvaktare, och en hel del barn i samtliga åldersgrupper kallar honom också för "jägare". Det är påtagligt hur pjäsens beteckning "skogsvaktare" framför allt används av mellanstadiebarn. Av 39

barn, som använt denna beteckning är 28 mellanstadiebarn. Ordet är möjligen svårt och obekant för de mindre barnen och flera egna formuleringar med kombinationen "skog" förekommer, t ex "skogsskötaren", "skogshuggaren", "skogsägaren". Flera barn anknyter till hans roll som hjälpare i skogen och kallar honom "doktor". En tredjeklasspojke kan till och med ordet "kvartersdoktor". Trots alla dessa olika beteckningar på skogvaktaren har barnen en relativt klar uppfattning om skogvaktaren som rollfigur, och någon sammanblandning med andra rollfigurer förekommer inte. En viss osäkerhet om vad han egentligen var för en figur kan dock spåras framför allt hos en del förskole- och lågstadiebarn:

"Doktorn, eller vad det var som var i skogen" (flicka, åk 3)

"Skogsmästaren, eller vad det var" (pojke, åk 2)

"Skomakare eller doktor, eller nåt sånt" (flicka, åk 1)

De barn, som inte entydigt talar om vargen, gör en sammanblandning med räven. Åtta förskolebarn och tio lågstadiebarn talar om räven i stället för vargen och använder aldrig benämningen vargen. "Jo, det fanns två rävar", "den andre räven", "räven åt opp dom", är samtliga uttryck hämtade från förstaklassare. Inget mellanstadiebarn talar på detta sätt om vargen såsom en räv, även om det till och med hos sjätteklassare förekommer, att de blandar ihop beteckningarna och omväxlande talar om vargen och räven, då de hela tiden menar vargen. En tänkbar förklaring till förväxlingen kan vara, att djuren har så likartade roller. Båda är farliga djur, som de andra rollfigurerna måste akta sig för. Men samma förväxling sker egentligen inte mellan djuren i motsatt riktning. Det är endast en förstaklassflicka som talar om vargen, då hon menar räven. En förklaring kan vara, att vargen är ett för barnen mer främmande djur än räven. Enda gången de stiftat bekantskap med vargen kanske just varit genom rödluvesagan.

Beträffande räven gör ett par av de mindre barnen andra feltolkningar. Två av de yngre lågstadiebarn berättar om "jägaren" då de menar räven. Rävens jägarhatt med rödbruna fjädrar kan inbjudas till en sådan tolkning. Beteckningen "jägare" förekommer inte i pjäsen. Den måste vara hämtad från sagan. För dessa barn måste den rollfigur som de tolkar som jägare ge ett förvirrande intryck, om de har sagans jägare i minne då de ser denne figur som har helt motsatta avsikter än sagans jägare.

Haren, björnen och snoken var vännerna, som visade på sammanhållning och solidaritet, och därför är det väsentligt att dessa rollfigurer framstår klart för barnen, och inte missuppfattas och sammanblandas med rollfigurer med andra intentioner. Barnens benämningar tyder inte heller på några sådana förväxlingar. Harens namn, Vitöra, används omväxlande med hare och kanin. Snokens rätta benämning används av de flesta barnen. Dock förekommer det i samtliga åldersgrupper att barn talar om "ormen" i stället för "snoken". Björnen är björn för alla barn, som nämner honom i sitt berättande. Samlande beteckningar som t ex "hennes vänner" och "hennes livvakter", visar på en klar uppfattning om dessa rollfigurer.

Syrsan var svår för många barn att få grepp om. För en förstaklasspojke var han en "klant" kort och gott. Några av de mindre barnen använder beskrivande attribut, då de berättar om honom. Förskolebarn berättar om "den där grönlädd", "han med trumman", "han med kryckor". Hos lågstadiebarn finns beteckningarna "han som spelade", "han som var så tjock". Det är de yttre beskrivningarna de mindre barnen tar till, då de inte kan namnge figuren. Också beskrivningarna av de andra rollfigurerna visar denna benägenhet hos de mindre barnen att vid benämningen av rollfigurer ta till yttre beskrivningar, där också detaljer framträder. "Vargen med löständer", "snoken med tunna på huvudet", "den svarta ormen" är samtliga exempel på hur förskolebarnen benämner rollfigurer.

Syrsan är antagligen ett ord med främmande klang för barnen eftersom endast 20 av de 54 barn, som berättar om honom, använder ordet syrsa. Ordet gräshoppa, som flera av barnen använder i stället är säkerligen ett för barnen helt synonymt ord. Flera av barnen, som använde ordet syrsa hade svårigheter med att uttala ordet. "En schyss--syrsa", "han den där syr--schyssan", visar två tredjeklassflickors besvär med ordet.

Olika benämningar på syrsan visade inte enbart på barnens svårigheter att få grepp om honom som rollfigur, utan också på att han genom sin klädsel och olika attribut

talade till barnens fantasi. Så tycks textassociationen och kopplingen mellan Walt Disneys sagovärld och pjäsens syrsa såsom berättare och sammanhållande figur vara helt klar för den flicka i årskurs 5, som kallar honom för Benjamin Syrsa.

Det karakteristiska för pjäsens bi är att han sticks. Geting och mygga är andra benämningar, som förekommer. En förstaklasspojke talar om "pojken, jag kommer inte ihåg vad han hette". Den här pojken ser inte den manlige skådespelaren såsom djur. För honom är och förblir skådespelaren också i sin roll som bi en människa. Denna oförmåga att med fantasins hjälp uppleva skådespelarna som djur finns det exempel på även i andra barns benämningar av rollfigurerna. En förskolepojke talar om haren såsom "den vite mannen", och en tredjeklasspojke berättar om göken såsom "gubben som öppnade luckan". På mellanstadiet skildrar en fjärdeklasspojke snoken som "det var en person till" och för en sjätteklasspojke är syrsan "en farbror som kom in där". Rollfigurernas utformning räcker i dessa fall inte till för att barnen skall uppfatta och benämna dem som djur.

b. Rollfigurerna utifrån fotografier

Spontanberättelserna visar enbart hur barnen benämner de rollfigurer, som de själva valt att berätta om. I den fortsatta intervjun fick barnen ta del av färgfotografier på var och en av rollfigurerna. De enda som utslöts var göken och fågeln, som enbart var effekter i pjäsen och inte hade några direkta roller, liksom fåglarna, som på grund av sin osynliga närvaro i pjäsen var omöjliga att visa upp på bild. Tretton fotografier förevisades.

Avsikten med fotografierna var att ge barnen en minnesbild utan att för den skull styra deras associationer. Därför var fotografierna inte hämtade ur några speciella scener ur pjäsen, utan rollfigurerna var fotograferade rakt upp och ner utan att någon särskild aktivitet förekom i bilden. Fotografierna visades för alla barn i samma ordning. Barnen fick titta på en bild i taget. Samtalet kring varje bild startade med att barnen tillfrågades om vilken rollfigur de hade framför sig på bilden.

Informationen från spontanberättelserna om hur barnen benämner rollfigurerna bekräftas då barnen får benämna rollfigurerna utifrån fotografier. Liksom i sina berättelser använder sig de äldre barnen i större utsträckning än de yngre av pjäsens rollnamn, och det är i stort sett samma rollfigurer nu som i spontanberättelserna som benämns med exakta eller varierande beteckningar. I spontanberättelserna förekom att barnen använde enbart pronomen. När nu barnen har bilden framför sig, men inte hittar något substantiv att namnge figuren med, tillförs en bestämning till ett pronomen, t ex "han med trumman" eller "han som boxades". Vissa barn som är osäkra på vad det är för en rollfigur, kommenterar fotografiet i stil med: "Det var han, som jag inte visste vad han gjorde", "jag vet vilken det är, men vad heter han?" eller "kommer inte ihåg".

Följande uppställning visar i vilken omfattning barnen på de olika stadierna benämnt rollfigurerna med rollnamn eller med någon annan benämning.

Tabell 31. Barnens benämningar av olika rollfigurer utifrån fotografier (intervjusvar)

Rollfigur	Förskola				Lågstadium				Mellanstadium			
	Osäker i fråga om benämning	Benämner med pronomen + beskrivning	Annat substantiv än rollnamn som benämning	Rollnamn	Osäker i fråga om benämning	Benämner med pronomen + beskrivning	Annat substantiv än rollnamn som benämning	Rollnamn	Osäker i fråga om benämning	Benämner med pronomen + beskrivning	Annat substantiv än rollnamn som benämning	Rollnamn
Rödluvan	-	-	-	56	-	-	-	61	-	-	-	84
Vargen	2	-	11	43	-	-	11	50	-	-	-	84
Mormor	-	-	3	53	-	-	-	61	-	-	2	82
Haren Vitöra	2	-	12	42	1	2	19	39	-	-	11	73
Björnen	3	-	-	53	2	-	1	58	-	-	2	82
Räven	9	-	7	40	2	-	9	50	-	-	1	83
Snoken	7	-	18	31	1	-	12	48	-	-	17	67
Skogvaktaren	5	4	23	24	1	3	25	32	-	-	19	65
Syrsan	8	21	21	6	2	29	9	21	1	6	13	64
Biet	2	-	16	38	1	1	23	36	-	-	15	69
Mamman	2	-	6	48	1	-	6	54	-	-	4	80
Hunden	-	-	3	53	-	-	2	59	-	-	-	84
Katten	22	2	14	18	15	3	18	25	4	-	11	69

Rödluvan är den enda rollfigur som samtliga barn benämner exakt med det rollnamn som används i pjäsen. För övrigt ger samtalen kring fotografierna en viss kompletterande information till de resultat, som redan redovisats utifrån spontanberättelserna. Så kallar t ex en förstaklasspojke björnen för morfar. Förklaringen kan vara, att skådespelaren som "morfar" uppträtt i TV som sagoberättare. Två femteklassflickor benämner björnen fel. En kallar honom räven, den andra kallar honom för varg. Dessa är de enda felaktiga benämningar på någon av de för budskapet så viktiga rollfigurerna haren, björnen och snoken och följaktligen de enda svar som tyder på en uppfattning av dessa rollfigurer, som kan ge en förvirrande och motsägelsefull bild av budskapet.

Som framgår av tabellen är det på mellanstadiet endast få barn, som överhuvudtaget visar någon osäkerhet eller har svårigheter då det gäller att benämna rollfigurerna. Några har haft vissa svårigheter med att benämna katten. En fjärdeklasspojke säger t ex inför fotografiet av katten:

"Den däremot minns jag knappt, det har jag ingen aning om, vem det var, fast jag mycket bra har sett honom."
(pojke, åk 4)

I förskole- och lågstadiegruppen är, som framgår av tabellen, många barn osäkra inför den här rollfiguren. Katten var inte heller nämnd av något barn från dessa åldersgrupper i spontanberättelserna. Många barn vet inte alls, då de ser fotografiet, vad han ska föreställa för en figur. De andra benämningar som barnen lämnar, innehåller inte heller några godtagbara synonymer. Har barnen inte benämnt honom som katt, vet de inte heller alls vad han är för en figur. "Han som gick där", säger en andraklasspojke, och två förskolebarn vet, att det var "han, som var med i början". Alla de barn, som har andra substantiv än katt som benämning, har helt enkelt felaktiga benämningar, som i flera fall innebär sammanblandning med annan rollfigur. Kattens klädsel är färggrann, men inte kattlik. Lila kortbyxor, lila rosett, svart basker och svarta handskar ger inte barnen föreställningen "katt". De uppfattar honom inte som djur utan som en människa. "Det var väl en människa?" frågar femteklassaren intervjuaren, och då hon får veta att det är en katt, tillägger hon: "En katt? Tänkte aldrig på det, visserligen tyckte han om mjölk!" Flera barn blandar samman katten med andra rollfigurer. Han kallas både "räven", "skogvaktaren", "dok-

torn" och "jägaren". Några barn anspelar enbart till skådespelarens andra roller i pjäsen, såsom tredjeklassaren som endast benämner honom som "han som var doktor innan".

Ett par barn som uppfattat honom som Rödluvans pappa, bör ha fått en förvirrad pappbild av den självupptagne och ohjälpsamme katten.

Katten förekommer endast i en scen i pjäsen. Han är den rollfigur, som inte ställer upp på solidaritet och samarbete, utan bara agerar, om han själv har något att vinna. Det finns inget som säger, att barnen inte upplever denna sida hos rollfiguren, även om den andra intentionen att han skall upplevas som en katt, går förlorad. De barn, som blandat samman katten med räven, har haft rollfigurernas likheter både vad gäller karaktär och smygande rörelser att bygga på. De barn däremot, som ser katten som en söndagsklädd skogvaktare, jägare, doktor eller pappa, bör få en förvirrad bild av rollfigurernas motsatta agerande i olika förklädnad.

Flera förskolebarn är osäkra på rävens roll. "Det var han, som jag inte visste vad han gjorde" säger t ex en förskoleflicka. Just denna rollfigur är orsak till flera förväxlingar och sammanblandningar. Som framgick av barnens berättelser kallade flera barn vargen för räv, och något barn talade t o m om "de två rävarna". Denna felbenämning av vargen förekommer även nu, när barnen har fotografier framför sig. I de fall vargen benämnts med annat namn än "vargen" har barnen kallat honom "räven".

Rödluvesagan finns i bakhuvudet hos de flesta barnen, då de ser pjäsen, och sagans figurer förs omedvetet över till pjäsens rollfigurer. I sagan finns en jägare, men ingen räv. Pjäsens skogvaktare hjälper liksom sagans jägare Rödluvan och mormor att komma ut ur vargens mage, och för flera barn är kopplingen mellan skogvaktaren och jägaren klar. De kallar honom helt enkelt "jägare". Men skogvaktaren i sina kortbyxor och iförd läkarrock, stämmer kanske inte alls med deras bild av jägaren. För dessa barn är räven med sin rödbruna klädsel och sin jägarhatt inte räv utan jägare. "Först trodde jag, att räven var jägaren", säger en pojke i andra klass. De barn som benämnt honom på annat sätt än "räv" har i de allra flesta fall kallat honom för "jägare". En femteklassflicka löste på sitt eget sätt problemet med att hon upplevde räven såsom jägare. "Jägaren var en räv", konstaterar hon. Någon skogvaktare finns inte med i hennes förteckning över rollfigurer. Han är enbart "doktor" enligt hennes uppfattning.

Sagans jägare skall alltså för många barn finnas med i pjäsen, och olika rollfigurer har fått benämningen "jägare". Även pjäsens mormor kallades på grund av sitt gevär för jägare, som tidigare redovisats från barnens spontanberättelser.

Det förvirrande i att uppleva räven som jägare har redan påpekats. Det är inte heller i linje med pjäsens intentioner att uppfatta honom som en hjälte, vilket en andraklasspojke gör: "Den där som är som en hjälte".

Barnens benämningar av de övriga rollfigurerna överensstämmer väl med de benämningar, som användes i spontanberättelserna. Syrsan omnämndes i berättelserna genom beskrivning, och vid studiet av syrsans fotografi återkommer detta sätt att benämna rollfiguren. Det är den enda rollfigur, som mellanstadiebarn benämner genom beskrivning. Alla andra rollfigurer benämns av dem antingen med pjäsens rollnamn eller annat namn.

De beskrivande benämningarna på syrsan anknyter i allmänhet till hans olika aktiviteter. Barn i alla åldersgrupper anknyter till hans musicerande, t ex "han som satt där uppe och spelade", "han som slog på trumman". Några av de mindre barnen har tagit fasta på syrsans roll som berättare och ramfigur. Ett par flickor i årskurs 1 berättar t ex: "Det var den där som presenterade" och "Det var han som pratade med barnen". Ett par förskolebarn anknyter till hans dräkt genom att berätta: "Han med den randiga dräkten" och "Han, den randige ormen".

Gräshoppa är här, liksom i berättelserna, det vanligaste substantivet, då han inte benämnts syrsa, och hos mellanstadiebarnen förekommer inga andra substantiviska benämningar. De mindre barnens benämningar ger en lång lista över fantasifulla ord, där "groda", "sköldpadda", "sergeant", "clown" och "fiskare" kan nämnas som exempel. Inledningsscenen med sin cirkusliknande upptakt, där syrsan agerar med piska i handen kan mycket väl ligga bakom associationer till "clown" och "fiskare", där benämningen "fiskare" får sin förklaring av att piskan inte uppfattats som piska utan som fiskespö. Benämningen "jägare" finns med också i detta sammanhang. Det är ett förskolebarn, som står för den benämningen.

Både beskrivande benämningar och rollnamn som barnen hittat på själva, bygger i hög grad på perceptuella intryck. De anknyter oftast till en yttre bild av syrsan. Inte i något fall finns någon anknytning till pjäsens inre sammanhang. Men benämningarna är fantasi-

fulla och tyder på att rollfigurerna talar till och stimulerar barnens fantasi. Här framkommer också små barns förmåga att bilda egna ord. Söderberg (1979) påpekar, att även små barn har mycket god kunskap om språkets ordbildningsregler och barns "fyndiga kombinationer vittnar om en skapande fantasi helt i paritet med våra språkvirtuosa författare" (s 93).

Sammanfattningsvis kan konstateras att barnens tidigare erfarenheter och deras förhållningssätt på både positivt och negativt sätt påverkar deras förmåga att rätt uppfatta och särskilja rollfigurer. Då rollfigurernas framtoning är i linje med deras erfarenheter och förväntningar, ger rollfigurerna ett igenkännande, som visar sig i att också de mindre barnen benämner rollfigurer rätt. I de fall däremot, då barnen upplever ett igenkännande hos en rollfigur, men deras förhandsbild inte stämmer överens med den framtoning rollfiguren får i pjäsen, kan igenkännandet fungera på ett felaktigt sätt och ge associationer, som resulterar i felaktiga benämningar och sammanblandningar. Mindre barns oförmåga att växla synsätt och se mer än en relation i taget (se exempelvis Piaget, 1968) kan ses som en av orsakerna till dessa felbenämningar och sammanblandningar. Det är väsentligt att vid utformning av barnteater ha denna barns begränsning i åtanke, då det ju är högst väsentligt, att varje särskild rollfigur just uppfattas så som den avses i pjäsen och kan särskiljas från och inte sammanblandas med andra rollfigurer.

Barnens benämningar på rollfigurerna kan säga något om hur pjäsens målsättning "att stimulera barnens fantasi" uppfylls. Olika benämningar på syrsan t ex, visar att han upplevs som en mångfasetterad rollfigur, som i hög grad stimulerar barnens fantasi. Den roll han har i pjäsen gör också, att det inte betyder så mycket om han i stället för syrsa upplevs som exempelvis groda eller sergeant. I andra fall kan denna fantasifullhet vara för stor och i stället orsaka barnen förvirring, då de inte alls kan fatta vad för en figur en roll ska föreställa, t ex katten. Då man har mindre barn som publik finns det gränser för hur fantasifullt rollfigurerna kan framställas. Om en gräns överskrids stimuleras inte längre fantasin, utan då skapas i stället förvirring.

7.4.3 Hur rollfigurernas karaktärsdrag kommer fram i barnens berättande och i deras intervjuvar

Huvudpersoners inre och yttre karaktärsdrag omnämns ibland i titeln på sagor och pjäser, t ex "Den ståndaktige tennsoldaten", "Den fula ankungen" och "Pelle Svanslös". Pjäsen Rödluvan bär den gamla sagans namn och ger barnen associationer till ett yttre attribut hos flickan i pjäsen, nämligen hennes röda luva.

I pjäsen framträder rollfigurerna med olika karakteristika, där yttre och inre karaktärsdrag tillsammans ger en bild av rollfiguren. Det är viktigt för pjäsens måluppfyllelse, att dessa karaktärsdrag upplevs på ett sätt, som svarar mot pjäsens intentioner.

De yttre karakteristiska dragen upplever barnen visuellt. De ser rollfigurerna röra sig på scenen, de upplever deras kostymering och deras olika attribut. Inre karaktärsdrag betonas olika mycket beroende på vilken betydelse figurerna har för att föra fram pjäsens inre sammanhang. I ensemblens måldiskussion påpekades kattens och biets svaga framtoning. Praktiska skäl framfördes som bidragande orsaker till detta, då dessa rollfigurer spelades av skådespelare som också hade andra roller i pjäsen. Det framstår klart att t ex biet framför allt skildras med sina yttre karaktärsdrag. Under hela pjäsen faller det inte en enda replik, som kan ge någon vägledning om några inre karaktärsdrag. Hela dess yttre uppenbarelse med dess kostymering, dess stora spruta och det vinande ljudet då det rusar omkring på scenen, avser inte att skildra inre karaktärsdrag, utan att roa, förnöja och stimulera fantasin.

Hos andra rollfigurer är det mera väsentligt att uppfatta inre karaktärsdrag för att få ett grepp om pjäsens budskap och inre skeenden. Det väsentligaste med dessa rollfigurer, menade regissören, är att "visa karaktären som dom har, den inre karaktären". Också dessa rollfigurer har fått en yttre utformning, som talar till fantasin. Kostymeringen är också hos dessa rollfigurer detaljrik och färgglad och de är ofta försedda med fantasiegående attribut, men det är väsentligt att barnen här inte bara ser yttre karakteristika, utan att de också uppfattar inre karaktärsdrag.

Målsättningen har varit att genom rollfigurerna skildra mänskliga egenskaper, både goda och dåliga. Dessa mänskliga egenskaper framträder sällan renodlade. Haren, snoken

och björnen framställs inte enbart som goda och snälla, utan också som rädda och självupptagna.

a. *Barnen beskriver rollfigurerna utifrån fotografier*

I samband med att barnen fick titta på bilder av rollfigurerna, fick de för vart och ett av fotografierna, frågan: "Hurudan var han (hon)?"

Barnens beskrivningar bjöd på stora variationer. De berättade om yttre karakteristika, t ex "han var gul och grön", och de berättade om inre karaktärsdrag, t ex "han var listig". Deras svar kunde också bestå av ett allmänt omdöme om rollfiguren, som "hon var ju rolig" eller "ja, han var väl bra". Det är inte alltid barnen har något svar överhuvudtaget, men samtliga barn har kunnat ange karaktärsdrag eller lämnat omdöme för åtminstone någon eller några av de tretton rollfigurerna. Två förskolebarn, en pojke och en flicka, har beskrivit endast en rollfigur vardera. De övriga rollfigurerna har de kommenterat med ett "det vet jag inte" eller också har de inte lämnat något svar alls. Flickan lämnade karaktärsdrag av Rödluvan, och pojken beskrev vargen. Rödluvan beskrevs med yttre karaktärsdrag: "Hon var röd, så klart!", medan pojken tog upp inre karaktärsdrag hos vargen och beskrev hans självgodhet: "Han! Det var han som jämt sa: det vet jag väl bäst själv!"

Några barn beskriver samtliga rollfigurer på samma sätt. Nio förskolebarn beskriver alla med yttre karakteristika, och fyra mellanstadiebarn berättar enbart om inre karaktärsdrag. Tre barn, två förskolebarn och en mellanstadi pojke, lämnar enbart omdömen. De övriga barnen använder omväxlande både inre och yttre karaktärsdrag och omdömen för att beskriva rollfigurerna. Någon rollfigur beskrivs t ex med inre karaktärsdrag, medan de övriga beskrivs med yttre karakteristika eller genom omdömen.

Vissa beskrivningar innehåller både yttre karaktärsdrag, inre karaktärsdrag och omdömen.

Hur de olika rollfigurerna beskrivits av barnen kommer att beröras längre fram i detta avsnitt. Tabell 32 nedan lämnar enbart en sammanställning över hur många rollfigurer barnen på de olika stadierna i medeltal beskrivit med inre karaktärsdrag, med enbart yttre karaktärsdrag, med enbart ett omdöme eller inte lämnat någon beskrivning alls.

Tabell 32. Antal rollfigurer som barnen i de olika åldersgrupperna beskrivit med inre karaktärsdrag, med enbart yttre karaktärsdrag, med enbart ett omdöme eller inte lämnat någon beskrivning alls.

Grupp	Md			
	Inre karaktärsdrag	Yttre karaktärsdrag	Enbart omdöme	Ingen beskrivning
F-sk (N=56)	1,50	4,00	0,67	3,25
L-st (N=61)	4,30	0,76	2,28	3,75
M-st (N=84)	7,68	0,13	3,31	0,93
	Chi ² =74,60 V=0,61 p< 0,05 skilln. sign. enl. mediantest	Chi ² =73,50 V=0,60 p< 0,05 skilln. sign. enl. mediantest	Chi ² =10,53 V=0,23 p< 0,05 skilln. sign. enl. mediantest	Chi ² =28,63 V=0,38 p< 0,05 skilln. sign. enl. mediantest

I det följande redovisas hur barnen i de olika åldersgrupperna har beskrivit pjäsens rollfigurer, dels i sina berättelser, dels utifrån fotografier.

b. *Barnen berättar om inre karaktärsdrag hos rollfigurerna*

Det är inte mycket mer än hälften av barnen (54 %) som i sitt spontana berättande för in rollfigurerna i ett inre skeende (se tabell 20). Tabellen visar också fördelningen mellan de olika åldersgrupperna: förskolebarn (37 %), lågstadiesbarn (57 %) och mellanstadiesbarn (63 %).

Då barnen däremot på direkt fråga uppmanas att utifrån fotografier berätta hurudana rollfigurerna är, är det betydligt fler barn som tar upp inre karakteristika, se följande tabell.

Tabell 33. Antal barn, som utifrån fotografier angett inre karakteristika hos en eller flera rollfigurer (intervjusvar).

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-s	M-st	S-a
Beskriver med inre karaktärsdrag	40	57	83	180	71	93	99	90
Beskriver inte med inre karaktärsdrag	16	4	1	21	29	7	1	10
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =28,7 V=0,38 p<0,05 skilln. sign.								

Av tabellen framgår, att det framför allt är förskolebarn, som beskriver rollfigurer utan att för någon enda av dem ange inre karaktärsdrag. Inte heller har dessa barn med undantag för en flicka, i sina spontanberättelser lämnat några inre karakteristika över rollfigurer. Förskoleflickan berättar däremot i sin spontanberättelse om känslor, om Rödluvans rädsla, och om att haren var ledsen, medan hon utifrån fotografierna enbart berättade om vad hon såg. Hon angav då genomgående färger som karakteristika: haren var vit, Rödluvan var röd, björnen var brun osv.

Den redovisade tabellen innefattar alla barn, som någon gång tagit upp inre karaktärsdrag, oberoende av om det är en eller alla tretton rollfigurerna, som beskrivits på detta sätt. Den skillnad som ligger i att de äldre barnen också beskriver ett större antal rollfigurer med inre karaktärsdrag, har redovisats i tabell 32.

Vilka rollfigurer är det då som beskrivs med inre karaktärsdrag? Katten och biet är de enda rollfigurer, som inte förekommer i ett inre sammanhang i någon av de inledande spontanberättelserna. Av följande tabell framgår, vilka rollfigurer som barnen i de olika åldersgrupperna berättat om och utifrån fotografier beskrivit med inre karaktärsdrag.

Tabell 34. Vilka rollfigurer som beskrivits med inre karaktärsdrag i barnens berättelser respektive utifrån fotografier (intervjusvar)

Rollfigur	Berättelse/ fotografi	Antal barn			%		
		F-sk	L-st	M-st	F-sk	L-st	M-st
Rödluan	Berättelse	7	22	30	13	36	36
	Fotografi	12	27	56	21	44	67
Vargen	Berättelse	5	7	16	9	11	19
	Fotografi	13	22	56	23	36	67
Mormor	Berättelse	-	-	1	-	-	1
	Fotografi	4	16	44	7	26	52
Haren	Berättelse	5	21	44	9	34	52
	Fotografi	6	24	55	11	39	65
Björnen	Berättelse	2	19	31	4	31	37
	Fotografi	7	25	50	13	41	59
Räven	Berättelse	9	13	23	16	21	27
	Fotografi	26	36	79	46	59	94
Snoken	Berättelse	3	16	32	5	26	38
	Fotografi	7	26	49	13	43	58
Skogvaktaren	Berättelse	3	7	14	5	11	17
	Fotografi	4	14	44	7	23	52
Syrsan	Berättelse	1	5	4	2	8	5
	Fotografi	3	7	33	5	11	39
Biet	Berättelse	-	-	-	-	-	-
	Fotografi	-	5	14	-	8	17
Mamman	Berättelse	-	2	6	-	3	7
	Fotografi	5	24	61	9	39	73
Hunden	Berättelse	1	-	2	2	-	2
	Fotografi	8	16	39	14	26	46
Katten	Berättelse	-	-	-	-	-	-
	Fotografi	3	27	46	5	44	55
Fåglar	Berättelse	-	3	10	-	5	8
	Inget fotografi	-	-	-	-	-	-

Tabellen visar tydligt, hur barnen med ökad ålder i allt högre grad beskriver rollfigurer med inre karaktärsdrag. Vad beträffar *Rödluan* är det framför allt hennes oräddhet, som barnen berättar om i sina spontanberättelser. Hon var "inte alls rädd", säger flera barn i sina berättelser. "Jag är inte alls rädd för han", är ett Rödluvecitat ur en förskoleflickas berättelse, och på liknande sätt citeras hon av flera andra barn.

En fjärdeklasspojke berättar att "hon var inte rädd, för hon hade en plan". Hos andra mellanstadiebarn framträder andra nyanser i hennes oräddhet: hon blev "irriterad" då djuren följde efter henne, "ville klara sej själv", "var stark", "klarade alllting". Tre lågstadieflickor konstaterar, att "hon trodde inte på dom", när djuren varnade henne.

Att Rödluvan var rädd, men inte ville visa det, kommer fram i en mellanstadiepojkes och en lågstadiepojkes berättelse. Lågstadiepojken säger:

"Hon sa att hon inte var rädd, men hon var rädd." (pojke, åk 2)

En mellanstadiepojke tycker Rödluvan är "smart". Andemeningen är densamma hos sex andra barn som berättar om hennes avsikter att lura vargen.

Liksom i berättelserna är det framför allt Rödluvans mod, som barnen tar upp då de studerar fotografiet. Några barn uttrycker till och med förundran inför hennes mod.

"Konstigt att Rödluvan inte var rädd för honom." (flicka, förskolan)

"Hon var rätt modig, hade det varit jag, hade jag varit livrädd." (flicka, åk 4)

Inget förskolebarn påpekar att Rödluvan egentligen var rädd fastän hon inte ville visa detta. Hos lågstadie- och mellanstadiebarn kommer dock detta drag fram på ett helt annat sätt än det gjorde i barnens spontanberättelser. Ett tiotal lågstadiebarn och lika många barn från mellanstadiet säger att "i verkligheten var hon rädd". En fjärdeklasspojke har en klar uppfattning om varför hon inte ville visa sin rädsla:

"Ville inte visa att hon var rädd precis, för djuren, så att djuren trodde henne. Då är det nog ingen fara om hon inte är rädd för vargen." (pojke, åk 4)

Några barn har upplevt Rödluvan väl kavat.

"Hon skröt lite. Hon skröt, att hon inte var rädd för vargen." (flicka, åk 3)

"Stöddig, trodde hon var bäst." (pojke, åk 6)

Då ensemblen i sin målsättningsdiskussion berörde Rödluvans roll, var de medvetna om att Rödluvan inte fick framträda för självsäkert. Man menade att det var viktigt för spelet, att det tydligt framgick, att Rödluvan egentligen var rädd och att den rädsla som hon kände innerst inne inte fick skymmas.

Rödluvans karaktärsdrag har dock inte till fullo uppfattats av de mindre barnen. Hennes självsäkra sätt och hennes egna uttalanden har varit avgörande för hur de upplevt rollfiguren. Förskolebarnen kunde inte tolka ett underliggande och inte uttalat karaktärsdrag, då detta motsades av hennes egna uttalanden. De kunde helt enkelt inte uppfatta det dubbla budskapet.

Haren är en rollfigur, som hela tiden får kämpa med sin rädsla, och arbetar för att få med björnen och snoken i samarbetet för att hjälpa Rödluvan. Han säger vid något tillfälle i pjäsen: "Själv är jag harig, men jag vågar om vi hjälps åt."

Det finns stora skillnader mellan barngrupperna när det gäller hur *haren* skildras. I spontanberättelserna är det endast 9 % av förskolebarnen mot 52 % av mellanstadiebarnen som tar upp inre karaktärsdrag hos honom. Däremot är det stor samstämmighet hos de barn som tar upp inre karaktärsdrag. I sina berättelser beskriver barnen *harens*, men också *snokens*, *björnens* och *syrsans* inre karaktär genom att berätta om deras agerande. "Räddade", "skyddade", "hjälppte", "varnade", "hejdade" och "hindrade" är alla exempel på ord, som barnen använde i samband med dessa rollfigurer. Ett enda förskolebarn använde ordet "varna" i sitt berättande, medan tre andra förskolebarn med samma andemening i sitt berättande, använde orden "stoppade" och "hindrade". Det är få barn som i berättelserna över huvud taget berör *harens* rädsla. Inga förskolebarn gör det. Några låg- och mellanstadiebarn berättar att han "såg rädd ut", "var orolig", "var nervös", och två lågstadieflickor berättar att *haren* var ledsen då Rödluvan inte ville lyssna på honom. Vid studiet av fotografierna är det däremot just denna egenskap hos *haren*, hans rädsla, som kommer fram i barnens svar. Det är liksom när det gäller spontanberättelserna få

förskolebarn som tar upp inre egenskaper hos haren, men då de gör det, är det hans rädsla de berör.

En andraklasspojke har klart för sig, att det hos haren existerar ett samband mellan rädsla och känsla av att stå ensam:

"Haren var ganska rädd i början, undrade om han skulle följa efter. Om han var själv, trodde han att det skulle vara farligt." (pojke, åk 2)

Ett tiotal barn på låg- och mellanstadiet upplever haren som "feg". Kanske det är barnens brist på nyanser i språket, som är anledningen till beskrivningen. Det är möjligt, att orden "feg" och "rädd" har samma betydelse för de här barnen. I annat fall är det en misstolkning av harens roll. Rädd är haren, men inte feg, han är den modigaste av dem alla. Trots sin förfärliga rädsla vågar han sätta sig upp mot vargen. Denna kombination av mod och rädsla tar en flicka fasta på:

"Han bestämde sej och var rädd på samma gång. Han var räddmodig." (flicka, åk 4)

Harens roll som "räddare" och "beskyddare" kommer fram i barnens beskrivningar av honom. En förskolepojke, åtta lågstadiebarn och ett tjugotal av mellanstadiebarnen beskriver denna roll hos haren. En sjätteklasspojke berättar helt enkelt att han var ju "Rödluvans kompis". En flicka i samma klass ger en bra sammanfattande karakteristik av honom:

"Han var också rädd, fast han ville beskydda Rödluvan, så han visade sig modig, liksom." (flicka, åk 6)

Motstridigheten i hans karaktär, hans rädsla och hans mod, berörs endast av de två mellanstadiebarnen, som ovan citerats.

Barnens karakteristik av *syrsan* och *björnen* som "hjälpare", stämmer väl överens med den bild de gav av dessa rollfigurer i sina berättelser, men deras svar visar nu en mera mångfasetterad bild. Barnens intervjusvar visade hur lättlurade de upplevdes och att de inte heller helhjärtat ställer upp.

"Han gick på vad den där räven sa, han gick på det." (flicka, åk 3)

"Ville inte följa med, ville bara ligga och sola sej." (flicka, åk 2)

Den karakteristik, som flickorna här lämnar, gäller björnen. De tre rollfigurerna björnen, snoken och syrsan tecknas i pjäsen tydligt och medvetet med motstridande inre karaktärsdrag. Här finns viljan att hjälpa, viljan att ställa upp för andra, som hela tiden motarbetas av den egna lättjan och den egna kampen för mat.

Trots dessa tydliga motstridande drag beskriver samtliga förskole- och lågstadiebarn, med undantag för en flicka i årskurs 3, dessa rollfigurer med endast ett karaktärsdrag. Tredjeklassflickan ger följande bild av snoken.

"Hon var så rädd om Rödluvan. Hon var också hjälpsam och lättlurad." (flicka, åk 3)

Flera av mellanstadiebarnen (16 barn) skildrar mer än en sida av antingen björnen eller snoken.

"Klumpig, rädd och modig." (flicka, åk 4)

"Stark, försökte rädda, blev bortlurad." (pojke, åk 6)

Tre förskolebarn, samtliga pojkar, beskriver syrsan med inre karaktärsdrag. Han "hjälppte", han var "pigg och glad" och han var "rädd". Det är just dessa karaktärsdrag, som hela

tiden återkommer i barnens beskrivningar, men det är enbart ett barn, som tar upp mer än ett karaktärsdrag.

”Han var lite rädd utav sej, försökte hjälpa till.” (flicka, åk 5)

Det är jämförelsevis få barn, som lämnat inre karaktäristik av syrsan. Möjligen var han en mångsysslare, som barnen egentligen hade svårt att få grepp om. Två flickor berättar om hans mångsyssleri:

”Han skulle lägga sej i rätt mycket.” (flicka, åk 5)

”Gick lite överallt och hjälpte till liksom.” (flicka, åk 5)

Fåglarnas osynlighet har redan kommenterats. De låg- och mellanstadiebarn som berättar om dem, tar in dem i det inre skeendet. Fåglarna ”hjälpte henne”, ”fåglarna fick följa med och beskydda henne”, ”försökte att vara hennes livvakter”.

Inget av förskolebarnen skildrar i sin spontanberättelse *mamman* med inre karaktärsdrag. De barn på låg- och mellanstadiet, som i sin berättelse tar upp sådana drag, berättar om hennes oro och ångslan för att skicka iväg Rödluvan.

”Hon vågade inte lämna henne själv, och, utan hon berättade allt vad hon skulle göra, så hon inte gick fel, och så.” (pojke, åk 5)

Denna bild av mamman återkommer, då barnen studerar fotografiet av henne:

”Orolig, för att det skulle hända henne nåt i skogen.” (pojke, åk 1)

”Var så rädd om sin flicka.” (pojke, åk 2)

Det finns också barn, som tycker att det går lite väl långt med mammans många förmaningar, och upplever henne som tjatig. Sexton barn, från årskurs 1 och uppåt, berättar enbart att hon är tjatig.

”Tjatig, så får du inte glömma att tvätta händerna, och de’, och de’.” (flicka, åk 5)

Det finns dock inga felaktiga tolkningar av mammans karaktär. Alla barn, som beskrivit inre karaktärsdrag hos mamman, har en klar bild av att det är en mamma som har omsorg om sin flicka och känner oro för att skicka ut henne i skogen, även om en del tycker att denna omsorg blir lite väl stor.

Det var inte många barn, som upplevde pjäsens mamma som en vanlig mamma. I ungefär hälften av intervjuerna kom samtalet kring mamman att förlängas och då ställdes frågan ”Tycker du mamman var som en vanlig mamma?” Bara åtta av de barn som fick frågan svarade ett direkt ”ja”. Flera barn tog fasta på det yttre hos pjäsens mamma och tyckte inte alls att bilden stämde med deras egen jeansklädda mamma.

Några barn är lite mer kluvna och tveksamma om vad de ska svara:

”Nej jo, rätt så, var hon ju likt, att hon inte fick stanna, akta sej för vargen, och så.” (pojke, åk 4)

”Nej, en del är kanske så, men inte min mamma. Hon är ju orolig och så ibland, men inte så.” (flicka, åk 6)

Bilden av en annorlunda *mormor*, som är olydig och trotsig, finns säkert med i bakhuvudet, då en pojke berättar på följande sätt:

”Mormor, hon ville inte ha kläder, och dom där på sej.”
(pojke, åk 5)

Den antydning av mormors trots som kommer fram i femteklasspojken spontant berättelse, är typisk för hur barn i alla åldersgrupperna uppfattade mormor.

Pjäsen ville ge en annorlunda skildring av en gammal människa, och enligt regissören ”i bästa fall punktera en myt om gamla människor”. De barn, som angett inre karaktärsdrag hos mormor, har också berättat om den frejdiga mormor som pjäsen avsåg att framställa.

”Hon var ung, fast hon var gammal. Hon ville göra nåt.
Hon var en krutgumma.” (flicka, åk 4)

”Sjuk, men det sket hon i.” (pojke, åk 2)

”Hon ville inte gå och lägga sej.” (flicka, förskolan)

”Hon ville inte vara sjuk, ville göra annat, som hon inte fick.” (pojke, åk 6)

I vilken utsträckning barnen fått en ny syn på gamla människor är omöjligt att uttala sig om, men det framkommer dock klart, att pjäsens mormor verkligen inte överensstämmer med barnens bild av hurudan en mormor är. I samtalet kring mormor fick ett fyrtiotal av barnen frågan: ”Tycker du att hon är en vanlig mormor?” Ingen av dessa barn tyckte att hon var lik deras egen mormor.

”Hon var inte speciellt lik en mormor, för dom brukar inte skjuta med gevär.” (pojke, åk 5)

”Nej, min mormor går inte ut och skjuter, och så går hon inte ut när hon är förkyld, för då är hon inne.” (flicka, åk 2)

Två inre drag hos *skogvaktaren* kommer fram i barnens spontant berättelser. Dels berättar barnen om honom som den som ”hjälppte” och ”försökte rädda” och dels berättade de om honom som den mycket distraherade, som inte brydde sig om att lyssna på andra. Han ”hörde inte på” berättar förskolepojken och ”han fattade inte” är sjätteklasspojken version. ”Skogvaktaren vill ta åt sig äran, men det sätter sig kollektivet emot” är regissörens beskrivning av honom, men detta drag kommer överhuvudtaget inte fram i barnens berättelser. Vid studiet av skogvaktarens fotografi är det dock åtta barn, som tar upp detta karaktärsdrag. Sju av dessa barn tillhör mellanstadiet. Också en förskoleflicka med sitt svar ”Han var mallig, tyckte jag”, visade att hon fått grepp om detta karaktärsdrag.

Två mellanstadiebarn beskriver honom på följande sätt:

”Han skulle visa sej jättebra: Det här fixade jag!” (flicka, åk 6)

”Så där på slutet, när han sa, att han redde upp allting och så, det var ju inte bara han!” (pojke, åk 6)

Den som inte hörde på, som var ”virrig” och ”stirrig” är det allra mest framträdande draget i barnens karaktäristik av skogvaktaren. Rollen som ”räddare” är det få barn som nämner. Det är endast en mellanstadi pojke, som i sin beskrivning får in båda dessa karaktärsdrag:

”Han räddade Rödluvan, och så, allra första lyssnade han inte på dom.” (pojke, åk 4)

Räven är den rollfigur som mer än någon annan förekommer i ett inre sammanhang i

förskolebarnens spontanberättelser. Det kan synas motsägande, då det tidigare framkommit, att flera förskolebarn hade svårigheter med att benämna honom, och blandade samman honom med andra rollfigurer. Men 40 förskolebarn benämnde utan svårighet räven rätt då de tittade på hans fotografi, och bland dem finns dessa barn, som också kan ange inre karaktärsdrag hos honom. Rävns strävan efter makt och hans sätt att luras och med list försöka få makten, är de karaktärsdrag, som återkommer i barnens berättelser. De allra flesta barnen nöjer sig med att berätta om rävns lureri.

"Sen kom den listige räven och lurade henne." (flicka, åk 1)

"Så var det nån räv som skulle vara slug." (pojke, åk 6)

"Han smög och sån där." (flicka, åk 3)

"Han lyssnade på allting." (flicka, åk 5)

"Han listade ut planer." (pojke, åk 6)

En förskoleflickas hela berättelse handlar om räven och den citeras i sin helhet:

"Det var en räv, som, som sa till alla, att, han bara lurades.
Han skvallrade för alla." (flicka, förskolan)

Ett enda förskolebarn nämner i sin berättelse rävns maktbegär:

"Och sen så var det ju så här, att räven sa ju, att han skulle bli den, som bestämde i skogen." (pojke, förskolan)

Inget lågstadbarn tar upp denna sida av rävns karaktär, medan de flesta mellanstadiebarnen som berättar om räven genom att beskriva inre karaktärsdrag, inte enbart berättar om att räven luras, utan också varför han luras:

"Och räven, han försökte att lura vargen, så att han skulle bli härskare i skogen." (flicka, åk 6)

"Men räven, han skulle lura vargen att äta upp henne, så skulle alla människor hoppa på vargen och döda den, så fanns det bara en härskare kvar, och det var räven." (pojke, åk 5)

Det är förhållandevis många förskolebarn, 46 %, som utifrån fotografiet beskriver räven med inre karaktärsdrag. Rävns karaktär är rätt uppfattad av de flesta barn. Några av de mindre barnen utgör dock undantag. De har inte uppfattat hans rätta natur utan tycker att han är "hjälpssam" och "trevlig". Som redan påpekats, är också en del av de mindre barnen osäkra om vem räven egentligen är. Deras osäkerhet och förvirring kommer fram, då de ska berätta om karaktärsdragen, och inte får sammanhangen att stämma:

"Jägaren - konstigt att han hjälpte vargen. Jag trodde att han skulle skjuta vargen. I min bok därhemma skjuter han vargen." (pojke, åk 1)

Ingen rollfigur har skildrats med så många varierande adjektiv som räven: "Mallig", "klok", "smart", "fräck", "slug", "listig", "jättelistig" och "självsäker" ger en god bild av honom. 40 barn, därav tre förskolebarn, berättar utifrån fotografiet inte bara om hans list och slughet utan om hela hans strategi, för att få makten i skogen.

"Han var sniken av sej och ville ta makten i skogen. Han struntade i vad som hände med människorna, bara han fick makten." (flicka, åk 5)

Enligt talesätt och fabler är räven ett listigt djur. Uttrycket "listig som en räv" kände säkert också flera av de mindre barnen till. Då räven här skildras med en karaktär som helt stämmer med barnens förkunskaper och förväntningar, bidrar detta säkert till att så många barn i samtliga åldersgrupper kunnat berätta om rävens inre karaktärsdrag. Dessa förväntningar kommer fram i några barns kommentarer. En förskolepojke låter t ex räven säga på följande sätt, då han beskriver honom:

"Jag är listig som en räv ska våra. Jag är listigare än Rödluvan och dom andra djuren." (pojke, förskolan)

Den maktkamp, som *vargen* för, kommer inte alls fram med samma tydlighet som rävens, varken i barnens berättelser eller i deras intervjuvar. Den förskolepojke, som i sin berättelse berörde rävens maktkamp tar också i sin fortsatta berättelse upp vargens:

"Och så sa vargen, när räven hade gått, den, vem som ska bli härskare i skogen." (pojke, förskolan)

Förutom den här pojken är det bara två mellanstadiebarn, som i sina berättelser tar upp vargens maktkamp. Vargens övermod och dumma skryt framhävs i rollen, och det är denna bild av vargen, som kommer fram i barnens berättelser:

"Sen sa vargen så här: det vet jag väl bäst själv." (flicka, förskolan)

"Vargen skryter." (pojke, åk 4)

"Vargen ville vara själv med allting." (flicka, åk 5)

Det är överhuvudtaget få barn, endast 28 av samtliga, som i sin spontanberättelse tar upp vargen i något inre sammanhang, fast det är så många barn, som har med honom i sina berättelser (172 av 199 barn). Vargen är i sin roll starkt framträdande med sina yttre handlingar, han slipar tänder, han slåss, han klär ut sig och han "äter opp". Det är inget barn, som i sin berättelse säger att vargen är farlig, men hans farlighet kommer fram genom att de berättar om de andra rollfigurernas känslor och handlingar. "Vargens farlighet måste komma fram", betonade regissören i samband med målbeskrivningen av pjäsen. Vargens farlighet kommer också fram i barnens intervjuvar, då ingen berättar om honom såsom "snäll" och "trevlig", vilket förekom i samband med räven. Vargen är helt enkelt stygg, då barnen berättar om honom. Han för inte heller något intrigspel såsom räven gör. Därför är det antagligen inte lika påtagligt för barnen att berätta om hans maktkamp. Räven är farlig för han är listig. Vargen beskrivs i stället med ord som "hemsk", "ryslig", "elak", "stygg" och "arg". Men det är liksom i berättelserna vargens skryt, som barnen i sina intervjuvar framför allt berättar om, och flera barn (40 barn) citerar vargens eget uttryck i pjäsen: "Det vet jag väl bäst själv". Ett par mellanstadiebarns kommentarer tyder på en förmåga att genomskåda vargen och se hurudan han är bakom allt sitt skryt.

"Han är rätt dum." (pojke, åk 6)

"Han är inte alls så listig." (flicka, åk 6)

Det är först när barnen ser fotografiet av vargen utklädd till *hund*, som de berättar om list och lureri. Ett par tredjeklassare och ett tiotal mellanstadiebarn nöjer sig inte bara med att berätta om han lurighet, utan de värderar också hans förmåga att luras.

"Han gjorde bort sej." (pojke, åk 3)

"Han försökte vara snäll, men lyckades inte så där riktigt bra." (flicka, åk 6)

På samma sätt som Rödluvan i pjäsen låter lura sig, gör vissa av barnen det. En fjärdeklassflicka berättar t ex att han var "både farlig och snäll".

Katten "var hjälpsam" säger en flicka i årskurs 3, då hon studerar fotografiet. Denna flicka har totalt missuppfattat kattens roll, och hon är den enda av dem som beskrivit inre karaktärsdrag som uppfattat honom på det sättet. I övrigt är kommentarerna samstämmiga, både hos de få förskolebarn som skildrat inre egenskaper och hos de lite äldre barnen. Barnen beskrev honom såsom "lat", "oförskämd", "inte hjälpsam", "tjaskig, som inte ville hjälpa till" och "han tänkte bara på sej själv", "han ville inte göra nåt, om han inte fick en gentjänst". Ett av förskolebarnen har tagit fasta på lättjan och ovilligheten.

"Han bara låg så där. Stör inte mej, sa han. Han bara tänkte och tänkte." (flicka, förskolan)

Även om många barn uttryckte oklarhet om vad katten var för en figur, var de som angav inre karaktärsdrag hos katten i allmänhet klara på hans karaktär.

"Katten och biet går inte med i kollektivet", förklarar regissören i pjäsens målbeskrivning, och så uppfattas de i allmänhet av barnen. De beskriver dem som rollfigurer som inte ställer upp, då det gäller att hålla samman. "Arg" och "stygg" är egenskaper som ofta tilldelas *biet*, men tre barn ser lite längre då det gäller biets ilska. De ser den inte bara motiverad och förklarlig, utan till och med berättigad. De berör ett orsak-verksammande, som inte finns med i de andra barnens beskrivningar av biet.

"Han var rädd för att björnen skulle förstöra hans bo och mat." (flicka, åk 2)

"Han var bra på ett sätt, han försvarade sin honung." (pojke, åk 6)

"Tyckte om sin honung, och ville inte att någon skulle ta den." (flicka, åk 6)

c. Barn berättar om yttre karaktärsdrag hos rollfigurerna

Det är överraskande, att så få barn berör yttre drag hos rollfigurerna, då de spontant berättar om pjäsen, men i de fall då sådana drag finns med i berättelserna tas de framför allt upp av förskolebarn. Det är endast 16 barn i hela barngruppen, som berör sådana drag, och med undantag för två barn tillhör de förskolegruppen. Dessa två barn är en pojke i årskurs 3, som berättar om hur tjock syrsan var, och en fjärdeklassflicka, som berättar om den långa mamman och med ett skrätt tillägger: "hon var lång, verkligen lång".

Det är framför allt färger, som förskolebarnen plockar fram som attribut, då de ger yttre karakteristika av rollfigurerna: "den vite mannen", "den svarta ormen" och "den där som var grönkädd".

Då barnen studerar fotografier av rollfigurerna, bekräftas denna benägenhet hos de mindre barnen att beskriva rollfigurerna med yttre karaktärsdrag. Det har redan redovisats att nio förskolebarn beskriver samtliga rollfigurer med enbart yttre karaktärsdrag. Dessa barn har stereotypa beskrivningar och varje barn följer vid beskrivningarna sitt eget mönster. Tre barn svarar genomgående. "Sån" eller "sån, som han är där på bilden", medan de pekar på fotografiet. Det spåras så småningom lite irritation i rösten hos dessa barn, över att intervjuaren bara fortsätter att fråga så dumt och onödigt. Man har ju rollfigurerna framför sig, och var och en kan ju så tydligt se hurudana de är!

De andra sex barnen som genomgående beskriver med yttre karaktärsdrag, använder sig av färger. De studerar fotografierna mycket noga och beskriver detaljerat vad de ser, vilket följande beskrivningar av katten visar:

"Han hade rosett, gul jacka, svart skjorta och svarta skor med gula band." (flicka, förskolan)

"Svart, gul, lila, gul och svart, lila." (pojke, förskolan)

På detta sätt, genom att berätta om färger och kläder, beskriver de allra flesta förskolebarn (84 %) någon eller några rollfigurer, medan knappt hälften av lågstadiet barnen (48 %)

och endast en fjärdedel av mellanstadiebarnen (24 %) använder sig av detta sätt att beskriva figurerna på fotografierna.

Tidigare har skildrats, hur vissa rollfigurer i högre grad än andra beskrivits med inre karaktärsdrag. Så är förhållandet även då det gäller de yttre karaktärsdragen. Tabell 35 visar vilka rollfigurer barnen i de olika åldersgrupperna beskriver med enbart yttre karaktärsdrag. Tabellen presenterar endast de fall, där rollfigurerna beskrivits med enbart yttre karaktärsdrag. Barnens uppfattning av en inre karaktär hos en rollfigur utesluter dock inte, att rollfiguren också gjort ett yttre intryck, som barnen också berättar om. Dessa barn finns i alla åldersgrupper. 16 förskolebarn, 17 lågstadiebarn och 31 mellanstadiebarn berättar om både yttre och inre karaktärsdrag hos någon eller några rollfigurer.

Tabell 35. Antal barn som utifrån fotografier beskriver rollfigurerna med enbart yttre karaktärsdrag (intervjusvar)

Rollfigur	Antal barn			%		
	F-sk	L-st	M-st	F-sk	L-st	M-st
Rödluvan	22	4	-	39	7	-
Vargen	18	5	1	32	8	1
Mormor	21	2	-	37	3	-
Haren	30	6	-	54	10	-
Björnen	18	5	4	32	8	5
Räven	8	3	-	14	5	-
Snoken	23	7	4	41	11	5
Skogvaktaren	19	4	-	34	7	-
Syrsan	23	7	3	41	11	4
Bi	16	8	5	29	13	6
Mamman	20	4	-	36	7	-
Hunden	13	9	5	23	15	6
Katten	10	2	-	18	3	-

Beskrivning med hjälp av färger, såsom "han var brun" om björnen och "han var gul och grön" om syrsan, förekommer i alla åldersgrupper, medan det detaljerade uppräknandet av kläder och tillbehör i stort sett hör hemma bland förskolebarnen. Ett par barn på lågstadiet utgör undantag. Ett lågstadiebarn berättar på följande sätt om räven:

"Han var rätt finkladd, och de'. Och sen hade han skor, mössa och sån där fluga, och hängslen och byxor och kavaj." (pojke, åk 3)

Vissa yttre attribut kommer igen i barnens beskrivningar, t ex harens stora vita skor, biets stora spruta, vargens väldiga tänder och snokens långa tunga.

"Hon hade något spel - vad det var - som hon kastade ut - tungan." (pojke, åk 3)

Samtliga dessa beskrivningar är av statisk karaktär. Barnen beskriver vad de ser på fotografierna de har framför sig. Samtliga förskolebarns beskrivningar stannar med detta. En del av de äldre barnen tillför ytterligare en aspekt i den yttre karakteristiken, då de också låter rollfigurens yttre agerande komma med i beskrivningen. Här finns då inte enbart statisk beskrivning, utan både rollfigurens rörelse och sätt att uttrycka sig kan finnas med. En fjärdeklassflicka beskriver t ex Rödluvan som "hoppig", och räven beskrivs av en flicka i årskurs 6 såsom "tyst och smidig".

Det är framför allt björnen och snoken, som skildras genom sin aktivitet. En andraklasspojke, som beskriver björnen som "klumpig och han tog så långa steg", är det yngsta barn som berör någon rollfigurs rörelser i sin beskrivning. Snokens rörelser beskrivs av två tredjeklasspojkar, då de berättar att hon var "lite ringlig" och att "hon slingrade sig fram". Björnen och snoken är de rollfigurer som i allra störst utsträckning beskrivits

med både yttre och inre karaktärsdrag, och de femton mellanstadiebarn, som berör yttre karaktärsdrag hos snoken tar med ett undantag när upp snokens rörelser. Snoken var "ormaktig", "ringlade sej", "ormade sej" och "gick så där sakta, precis som en orm". Det enda mellanstadiebarn som inte tar upp snokens rörelser i samband med att han berättar om de yttre karaktärsdragen är en fjärdeklasspojke. Han beskriver snoken enbart som "svart". Han är ett av de fyra mellanstadiebarn, som endast lämnade yttre karaktéristik av snoken.

d. Inre och yttre karakteristika hos rollfigurer: en sammanfattning

Regissörens och ensemblens målsättningsdiskussion betonade vikten av att barnen uppfattade rollfigurernas inre karaktärsdrag. Undersökningsresultaten visar att barnen med ökad ålder i allt högre grad berättar om rollfigurernas inre karaktär. Det är framför allt då en rollfigurs inre drag stämmer med barns förkunskaper och förväntningar som också förskolebarn har kunnat berätta om inre egenskaper. Rollfiguren räven är ett exempel på detta.

Rollfigurerna har medvetet skildrats med motstridande inre drag. Enligt utvecklingspsykologisk teori har mindre barn inte förmåga att se mer än en relation i taget och undersökningsresultaten visar att det framför allt är de äldre mellanstadiebarnen som berättar om mer än ett och motstridande karaktärsdrag hos rollfigur.

Också då man måste tolka dubbla budskap för att rätt uppfatta den inre karaktären hos en rollfigur har de mindre barnen stora svårigheter. Flera mindre barns uppfattning om Rödluvan visar detta. De har tagit fasta på hennes självsäkra sätt och hennes egna uttalanden och har då inte uppfattat hennes rädsla, ett underliggande och inte uttalat drag.

Rollfigurernas yttre karakteristika tas framför allt upp av de mindre barnen och de beskriver helt enkelt vad de ser framför sig på fotografiet. Då de äldre barnen berättar om yttre drag stannar de inte vid det statiska beskrivandet av vad de ser på fotografiet utan de tar upp rollfigurernas rörelser och anknyter därigenom på ett helt annat sätt till föreställningen.

e. Barn avger allmänt omdöme om rollfigur

Som tidigare nämnts, har det varit svårare för förskolebarnen än för de andra barnen att överhuvudtaget lämna något svar alls, då de i samband med studiet av fotografierna fick frågan: "Hurudan var han (hon)?" Några barn har med en motfråga: "Hurudan - vad menar de med det?" visat att de inte alls förstått frågan. Intervjuaren har då ställt frågan igen, med så obetydlig omformulering som möjligt för att undvika risken för att ge frågan ledande karaktär.

Samtliga barn har angett karaktärsdrag för åtminstone någon rollfigur. Däremot har de inte haft lika lätt att uttala sig om alla rollfigurerna. Speciellt katten har många av barnen haft svårt att uttala sig om. Mer än hälften av förskolebarnen (52 %) har inte alls kunnat uttala sig om hurudan katten var.

Som alternativ till att beskriva karaktärsdrag har många ur alla tre åldersgrupperna valt att lämna omdömen. Mer än tre fjärdedelar av barnen (156 barn) använder sig av ett sådant omdöme vid beskrivningen av en eller flera rollfigurer. Dessa omdömen är oftast enkelt och onyanserat uttryckta och är i stort sett utfyllnads- eller ersättningsord, då barnen inte kan ange något karaktärsdrag. "Bra", "ganska bra" och "han var väl bra" är vanliga uttryck.

Visserligen är de allra flesta omdömena onyanserade och betydelselösa, då det gäller att uttröna om barnen uppfattat rollfigurernas karaktär i enlighet med pjäsens intentioner eller inte, men de har dock en viss information att lämna då det gäller andra målsättningar för pjäsen. En viktig målsättning är att pjäsen ska roa och underhålla, och barnens omdömen kan berätta, om barnen upplevt rollfigurerna roande eller inte.

Nio av de äldre barnen, åtta pojkar och en flicka, är de enda barn, som vid studiet av fotografierna ger negativa omdömen om rollfigurerna. Samtliga tillhör årskurserna 5 och 6. En pojke från årskurs 6 har negativa omdömen om flera av rollfigurerna: haren

var "tråkig", vargen var "rätt dålig", mamman "dålig", Rödluvan "inte så bra", snoken "inte så rolig" och skogvaktaren var "kass". Han är dock inte enbart negativ i sina omdömen: biet var "roligt", björnen liksom mormor var "rätt så rolig" och katten och syrsan var "rätt så bra". De övriga av dessa nio barn ger negativa omdömen i stil med de ovan citerade, men enbart om en eller två rollfigurer vardera. Förskole- och lågstadiesbarn lämnar däremot enbart positiva omdömen, och ord som "bra", "rolig", "kul", "skojig" och "häftig" används.

Hos ett tjugotal av barnen finns omdömen, som visar att en viss rollfigur bedömts som "roligast" eller "bäst". Det är inte bara en eller ett par rollfigurer, som av barnen får epitetet "roligast", "häftigast" eller "den bästa av dem alla", utan sju olika rollfigurer får detta omdöme av ett eller flera barn. Mångsysslaren syrsan, det kringrusande biet, haren och vargen värderas allra högst av barnen. En lågstadiesflicka sätter Rödluvan främst, och även mormor och katten får spridda röster.

Den sjätteklasspojke, som hade flest negativa omdömen har tidigare citerats och det har också redovisats, vilka rollfigurer han tyckte var "rätt bra". Bland dem fanns syrsan och biet. Med sina färger, sina attribut och sin yttre aktivitet tycks de ha en framtoning som tilltalar barn i alla åldersgrupper. Han nämnde också mormor och katten som "rätt så rolig" och "rätt så bra". Det är också enbart femte- och sjätteklassare, som placerat dessa två rollfigurer allra främst. Tre flickor tyckte att mormor var roligast av dem alla.

"Hon var häftigast av dem alla." (flicka, åk 6)

En pojke i årskurs 6 ger följande omdöme om katten:

"Han var häftig, häftigast av alla. Hans sätt: 'Körsbär är skitäckligt! Hur kan man äta sånt?'" (pojke, åk 6)

Bullrande okomplicerade rollfigurer med färgglada dräkter och roliga attribut roar både sexåringar och tolvåringar. Crazy-artade skildringar av en rollfigur, där den förutfattade uppfattningen om hur han eller hon ska uppträda, stämmer dåligt med den skildring man ser framför sig, roar däremot tolvåringar, men går inte hem hos de mindre barnen. Detta visar barnens omdömen om mormor. Även en rollfigur som katten uppskattas framför allt av de äldre barnen. Han är för realistiskt skildrad för att ge de mindre barnen de associationer till "katt" som behövs, för att han skall upplevas roande och inte enbart förvirrande.

7.4.4 Barnens identifikation med rollfigur

Identifikation är en viktig del i barnets hela utvecklingsprocess. Genom identifiering med personer i barnets omgivning tillägnar det sig den omgivande kulturen och familjens och samhällets normer, och genom barnets identifiering med rollfigurer blir teatern en viktig del av hela denna utvecklingsprocess.

I kapitlet "Billedmediernas roll i barnets socialiseringsprocess" beskriver Rasmussen (Rasmussen & Varming, 1976) denna process på följande sätt:

"Barnet lærer ved at se, høre, forstå, forholde sig till og medleve i, ved i sidste instans at identificere sig med personer - modeller". (s 63)

Holm (1970b) diskuterar i kapitlet "Teaterkonsumtion" vikten av att publiken kan identifiera sig med rollinnehavare på scenen. Han påpekar här Freuds betydelse för att föra över diskussionen från det kommunikationstekniska till det psykologiska planet. Med sin skrift *Traumdeutung* visade Freud att förusättningarna för att en publik ska fångas av en föreställning är,

"att scenens gestalter är vävda av ett stoff, drömmar och fruktan, som åskådaren bär i sitt undermedvetna. En faktisk identitet ligger till grund för teaterupplevelsen. Utan den kan teater inte angå någon publik." (s 14)

Freuds betydelse för den forskning, som ägt rum kring barns identifiering med filmhjältar, påpekas av Noble (1975). Han pekar på tre huvudmotiv för att barn identifierar sig med filmhjältar.

“first, that children identify for narcissistic reasons – namely with those television characters who are, so to speak, mirror images of themselves; secondly, goal-orientated identifications whereby the child identifies with those characters who are successful in the way the child would like to be – popular, aggressive and so on, and thirdly, children are said to identify with the aggressor, when the child, because he is frightened by a character, seeks to become like that character in order to remove the fear.” (s 39)

Albert (1957) pekar på svårigheter att observera identifikationsprocesser. Liksom man inte har någon möjlighet att se elektricitet, kan man inte heller observera identifikationsprocessen i sig, menar Albert. Intervjuer med barn, där man genom att ställa frågor söker utröna vilka rollfigurer barnen identifierar sig med, är den metod, som använts i flera undersökningar. “Which of the main characters did you like best?” var den fråga, som formulerades till pojkar och flickor i 12-årsåldern, då Maccoby och Wilson (1957) i sin undersökning ville utröna i vilken utsträckning barn efter att de sett en film identifierade sig med en rollfigur, som hade samma klasstillhörighet som de själva. I denna undersökning drogs slutsatsen, att barn inte i första hand identifierar sig med de rollfigurer, som är lika dem själva, utan framför allt med de rollfigurer, som de önskar vara lika. Man fann också i en senare studie i denna undersökning, att flickor identifierar sig med kvinnliga och pojkar med manliga hjältar.

I en undersökning avsåg Zajonc (1954) att utröna, om barn identifierar sig med en framgångsrik person, även om denne har karaktärsdrag, som är motbjudande. Barn i åldern 9-13 år deltog i undersökningen, och dessa barn fick genom radio följa ett rymdäventyr. Noble (1975) redovisar den slutsats som Zajonc formulerat, nämligen att barn inte skulle identifiera sig med en “successful criminal”. Noble betvivlar dock värdet man kan tillmäta undersökningsresultaten, då den enda fråga Zajonc ställt och grundat sina slutsatser på var “Would you rather be like the autocratic or democratic leader?”

Bailyn (1959) fann att aggressiva hjältar i TV-program framför allt tilltalade de barn som var rädda för att inte blir accepterade i kamratkretsen.

Barns benägenhet att hellre identifiera sig med roll- och fantasifigurer med positiva egenskaper framkommer dock i en annan undersökning. Rahmani (1977) redovisar nämligen att då barn läser litteratur identifierar de sig med den “positive” hjälten.

Inom svensk massmediaforskning har bl a Sonesson (1979) tagit upp barns identifikation. Hennes undersökning, som ingick som delprojekt i forskningsprogrammet “Media-panel”, inriktades på samspelet mellan barns TV-tittande och familjens socioekonomiska status, dess TV-vanor, normer och attityder. Två tredjedelar av de undersökta förskolebarnen identifierade sig med TV-gestalter. Sonesson slår fast identifikationens värde och menar att det är de barn som ser en likhet mellan de vuxna på TV-skärmen och sina egna föräldrar och andra vuxna och samtidigt tycker att barnen i TV-rutan är lika dem själva, som får ut mest av sitt TV-tittande.

I samtliga här refererade undersökningar handlar det om önske- och likhetsidentifikation. Rasmussen (Rasmussen & Varming, 1976) påpekar, att denna typ av identifikation endast är en av Furhammars (1971) tre olika typer av identifikation, som barnet kan vara med om i en upplevelsesituation:

- “1. dels genkender dele av sig selv og sin situation og dels ønsker at være som en bestemt person (man taler om henholdsvis lighedsidentifikation og ønskeidentifikation)
2. oplever sig selv som værende en person i filmen, eller bare i almindelighed engagerer sig følelsesmæssigt
3. identificerer sig således, at det får personlighedsdannende konsekvenser” (Rasmussen & Varming, 1976, s 63).

Också andra modeller för barns identifikation har presenterats av massmediaforskare. Rosengren och Windahl (1972) kombinerar i en modell begreppen "identification" och "interaction" medan Noble (1975) i sin modell utgår från begreppen "identification" och "recognition". Det finns ganska stora likheter i dessa två modeller. I båda modellerna kan fyra olika typer av beteende förekomma beroende av om dessa två begrepp finns med i beteendet eller inte. Högsta grad av identifikation, som i Rosengrens och Windahls modell innebär att både "identification" och "interaction" finns med i beteendet, benämner de för "capture". Då högsta grad av identifikation beskrivs enligt Nobles modell finns både "identification" och "recognition" med i beteendet. Detta innebär enligt Noble, att barnet identifierar sig med någon av gestalterna i TV-rutan samtidigt som det även upplever en viss relation också till de andra personerna i rutan.

a. Barnens identifiering med rollfigurer i den egna undersökningen

Barnens möjligheter att identifiera sig med olika rollfigurer berörs i ensemblens måldiskussion, och i barnintervjuerna ställdes frågor för att få denna frågeställning belyst. Liksom i här redovisade undersökningar inriktades också i den egna undersökningen de frågor som gällde barnens identifiering med pjäsens rollfigurer på den typ av identifikation, som benämns som önske- och likhetsidentifikation.

Frågorna till barnen formulerades på följande sätt:

1. Vilken av de här rollfigurerna skulle du vilja likna?
2. Om ni skulle spela den här pjäsen i skolan/förskolan, vem skulle du vilja spela?

b. Barnens önskan om att vilja likna en viss rollfigur

De allra flesta barn (176 barn, 88 %) hade ingen svårighet att välja ut en rollfigur, som de skulle vilja likna. Bland de 25 barn, som inte kunde uppge någon rollfigur, var tio barn tveksamma. De drog på svaret och besvarade frågan med ett "jag vet inte", medan de andra femton barnen var klara på att de inte ville likna någon av rollfigurerna. En tredje-klasspojke uttryckte sin åsikt på följande sätt:

"Ingen - lika larviga allihopa," (pojke, 8k 3)

Som framgår av tabell 36 är det framför allt pojkar, som inte funnit något identifieringsobjekt. Huvudparten av dem tillhör mellanstadiet.

Tabell 36. Rollfigurer barnen vill likna (intervjusvar)

Rollfigur	Antal barn								
	F-sk		L-st		M-st		Totalt		
	FI	P	FI	P	FI	P	FI	P	S-a
Rödluvan	22	1	21	1	16	1	59	3	62
Björnen	-	1	1	1	1	4	2	6	8
Snoken	2	-	1	1	-	-	3	1	4
Syrsan	-	4	1	2	-	-	1	6	7
Skogvaktaren	-	1	-	1	-	1	-	3	3
Biet	1	5	-	7	1	1	2	13	15
Mormodern	2	-	1	-	6	1	9	1	10
Mamman	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Katten	-	-	-	-	1	2	1	2	3
Räven	-	3	1	3	5	8	6	14	20
Vargen	1	7	2	7	3	6	6	20	26
Fågeln	-	-	-	1	-	-	-	1	1
"Alla utom vargen"	-	-	-	-	-	1	-	1	1
Ingen	-	3	-	2	4	6	4	11	15
Vet inte	2	-	1	-	-	7	3	7	10
Summa	30	26	31	30	40	44	101	100	201

Rödluvan är den rollfigur, som 58 % av samtliga flickor vill likna. Förskoleflickorna och lågstadiesflickorna har i stor utsträckning sagt sig vilka likna Rödluvan (73, respektive 68 %), medan däremot mellanstadiesflickorna på ett annat sätt också tagit fasta på andra rollfigurer.

Rödluvan är barnet i pjäsen, och med tanke på detta ligger det nära till hands att tänka sig, att det är henne som barnen vill likna. Detta var också den tankegång som framkom i ensemblens måldiskussion för pjäsen. Undersökningen gav dock ett annat resultat. Rödluvan är flicka, och det är flickor, som vill likna henne. Endast tre av de hundra pojkarna har svarat att de vill likna Rödluvan. Samma könsskillnader framträder också i barnens förhållande till en annan kvinnlig rollfigur, mormor. Av tio barn är det endast en pojke som vill likna mormor.

Framför allt haren och Rödluvan, men också de andra djuren som ställde upp för att hjälpa till, björnen, snoken och syrsan, inbjuder till identifieringsmöjligheter, menade ensemblen i sin måldiskussion. Det är dock endast 16 barn, som vill likna haren. Bland dem återfinns endast ett barn från förskolegruppen. Antalet barn, som nämnt de andra "hjälpande" djuren, är också litet.

Risken för felidentifiering hos barnen tog ensemblen upp i sin måldiskussion, och då var det möjligheten, att barnen skulle identifiera sig med vargen och räven, som diskuterades. Det visar sig också att 20 % av pojkarna säger sig vilja likna vargen och sammanlagt väljer nästan en fjärdedel av barnen (46 av 201 barn) vargen eller räven som identifieringsobjekt. Detta innebär en identifiering, som är tvärt emot ensemblens intentioner.

c. Motiv för val av rollfigur som identifieringsobjekt

Att enbart undersöka vilka rollfigurer, som barnen vill likna utan att också ha tillgång till deras motiv för detta val, skulle ge en mycket ytlig information och inbjuda till fel-tolkningar. Varje barn tillfrågades därför, varför de ville likna just den rollfigur, som de valt.

I det följande tas de huvudmotiv för barns identifiering med filmhjältar, som presenterats av Noble (1975) som utgångspunkt för redovisning av barnens motiv för identifiering.

Huvudmotiv 1: "narcissistic reasons"

Det första huvudområdet i Nobles indelning "that children identify for narcissistic reasons" finns i två flickors förklaring till varför de vill likna Rödluvan:

"Hon har likadant hår som jag." (flicka, åk 1)

"Jag är nästan som hon. Jag vågar gå ut i skogen själv, och jag vågar möta vargen och räven. Jag går ofta ut i skogen på landet." (flicka, åk 4)

Huvudmotiv 2: "goal-orientated identifications"

De allra flesta barnen nämner denna typ av motiv, vilket innebär att de vill likna rollfiguren eftersom denne är framgångsrik i något avseende som barnen tycker är eftersträvänsvärt.

Förskolebarnen tar framför allt fasta på rollfigurernas yttre, då de ska motivera varför de vill likna en viss rollfigur.

Exempel på kommentarer.

Om Rödluvan:

"Hon var så söt." (flicka, förskolan)

Om snoken:

"Var så svart och fin." (flicka, förskolan)

Om syrsan:

"För han hade trumma." (pojke, förskolan)

Om vargen:

"Han hade såna där löständer." (pojke, förskolan)

Om biet:

"Jag skulle vilja ha en sån där spruta - Kraauk!!!"
(pojke, förskolan)

Också i lågstadiegruppen finns det några barn, som nämner yttre detaljer som motivering till varför de vill likna en viss rollfigur. En förstaklasspojke vill likna biet "för att det hade en så där spruta, en sån jättestor" och en annan pojke vill likna vargen för att han "skulle vilja ha såna låtsaständer".

På mellanstadiet är det få barn, som tar upp enbart yttre egenskaper som motivering till sitt val. Tre pojker i årskurs 6, som tagit fasta på rollfigurernas kläder och utseende, är exempel på att denna typ av motivering även förekommer inom denna barngrupp. Deras kommentarer representerar dock mera ett helhetsintryck än de detaljer, som de mindre barnen fastnat för.

Om räven:

"Han hade så häftiga kläder." (pojke, åk 6)

Om katten:

"Han ser ju någorlunda ut." (pojke, åk 6)

Om skogvaktaren:

”Han såg väl bäst ut i alla fall.” (pojke, åk 6)

Endast tre förskolebarn nämner inre karaktärsdrag som motiv till att de vill likna den rollfigur de valt. De två flickor, som ville likna mormor hade båda två en likartad motivering: ”För att hon ser så snäll ut”. Den flicka, som ville likna Rödluvan ”för att hon klarade sej” kanske inte har tänkt så djupt, men det är mycket troligt, att det är bilden av den kavata, modiga Rödluvan, som klarade upp situationen, som hon har i tankarna. Också på låg- och mellanstadiet vill några flickor likna Rödluvan för att ”hon var så söt”. Men andra egenskaper som motivering är vanligare på dessa stadier. Två av de tre pojkar som vill likna Rödluvan har ingen motivering att lämna, men den tredje pojken kommenterar sitt val på följande sätt:

”Ja, hon var liksom hela tiden självsäker.” (pojke, åk 4)

Hennes glädje, hennes mod och klokhet, och att hon helt enkelt verkade snäll, är egenskaper, som gör att man vill likna henne.

”Jag är inte så modig som hon.” (flicka, åk 5)

”Så glad!” (flicka, åk 5)

”Hon var den snällaste av allihop där.” (flicka, åk 1)

De flickor, som vill likna mormor, finns framför allt på mellanstadiet. Av flickornas kommentarer framgår, att de är tilltalade av den annorlunda skildringen av en gammal människa.

”Hon var lite annorlunda.” (flicka, åk 6)

”Mormor är min favorit. Gamla människor brukar vara stillsamma och rädda för att ramla, men hon var ju tuff, det skulle vara roligt om gamla var det.” (flicka, åk 5)

Av de barn, som vill likna haren, är det endast ett barn, en flicka i årskurs 3, som motiverar sitt val genom att ange inre egenskaper. Hon säger att hon vill likna haren för att han var hjälpsam.

På alla tre stadierna förekommer, att barnen motiverar, varför de vill likna en viss rollfigur, med att säga, att ”han (hon) var så rolig”, ”så skojig”, ”så tuff”, ”så bra”. Dessa motiveringar förekommer i samband med samtliga rollfigurer, men i speciellt hög grad då barnen ska motivera varför de valt att vilja likna vargen eller räven. Andra barn vill vara lika dessa rollfigurer, då de hos dem ser egenskaper, som är viktiga att ha: styrka, klipskhet och självförtroende.

Om räven:

”Han var så klipsk.” (flicka, åk 4)

”Han var ju så klok.” (pojke, åk 6)

Om vargen:

”För han var starkast.” (pojke, åk 1)

”Vargen trodde mest på sej själv, så jag tycker om honom för det.” (flicka, åk 5)

Några barn (sammanlagt 7 stycken) har svårigheter med att välja ut endast en rollfigur, som de vill likna, vilket följande citat visar.

"Räven för han var så listig, och mormor för hon gjorde lite som hon ville, fast hon inte fick det." (flicka, åk 6)

"För alla var så bra på en del ställen. Inte vargen dom var bättre än vargen, han var så elak och sånt." (pojke, åk 6)

Med ökad ålder kommer hos barnen en ny förmåga vad gäller uppfattningar av relationer (se exempelvis Piaget, 1968) som möjliggör ökad förmåga att uppskatta och ta ställning till olika aspekter, förhållanden och egenskaper samtidigt, och som rimligtvis bör ligga till grund för att det enbart är de äldre barnen som velat identifiera sig med mer än en rollfigur.

Huvudmotiv 3: "to identify with the aggressor".

Endast fem barns motiveringar kan inordnas under denna rubrik, varför de samtliga citeras i det följande.

Om vargen:

"Därför - jag kunde äta upp nån som var dum." (pojke, förskolan)

"Då skulle jag vilja skrämma allihop som fanns." (pojke, förskolan)

Om biet:

"För att jag skulle kunna stickas." (pojke, förskolan)

"För att biet kan stickas. För att om nån sätter sej på mej, då kan jag sticka han, då får han sej själv, för han har gjort för mej då." (flicka, förskolan)

"Därför att då kunde jag sticka alla som var taskiga mot mej." (flicka, åk 5)

Fyra av de fem motiveringarna har lämnats av förskolebarn. Motiveringarna för identifikation med vargen eller biet kan tyda på otrygghet. Hade de vargens styrka eller biets gadd skulle de känna sig säkra och trygga.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det förhållandevis stora antalet roller i pjäsen bidragit till att de flesta barn har kunnat identifiera sig med någon rollfigur. Den grupp, som varit sämst tillgodosedd med identifikationsmöjligheter är mellanstadiegruppens äldsta pojkar. Det har redan framhållits hur betydelsefullt det är, att publiken har möjlighet att identifiera sig med rollfigurer i ett skådespel. Holm (1970b) påpekar identifikationsens stora betydelse för en fullödig teaterupplevelse "utan den kan teater inte angå någon publik" (s 14). Pjäsen Rödluvan kan gott sägas uppfylla detta krav, då det i den barngrupp, lågstadiegruppen, som pjäsen i första hand var utformad för, endast fanns tre barn, som inte fann någon rollfigur att identifiera sig med. Även räknat på hela barngruppen, fann de allra flesta barn (88 %) identifieringsmöjligheter.

Om man ser till den pedagogiska effekten kan dock måluppfyllelsen synas tveksam, då nästan en fjärdedel av barnen valde identifieringsobjekt mot pjäsens intentioner. Här är det dock av intresse att se till barnens motiv. För de mindre barnen kan en åtråvärd detalj hos rollfiguren vara tillräcklig för valet av identifieringsobjekt. Det kan gälla biets enorma spruta, vargens hiskeliga tänder eller syrsans trumma. Också hos de äldre barnen är yttre drag ibland motivering för deras identifikation med en rollfigur. Då består dock inte de yttre dragen av detaljer i stil med de nyss uppräknade, utan hör på ett helt annat sätt ihop med hela rollfigurens utstrålning. Flickor i alla tre åldersgrupperna vill likna Rödluvan för hon var "söt och gullig" och de äldre barnen tilltalas av kattens och rävens elegans, både i rörelser och kläder. Rödluvan är en önskvärd identifikationsfigur. Även om barnen nämner yttre drag, har rollfiguren inre drag, som det är önskvärt att identifiera

sig med. Vad gäller katten och räven är förhållandet annorlunda. De barn, som identifierar sig med dem på grund av deras yttre elegans och deras klipskhet, bortser från deras dåliga sidor, och kan sägas identifiera sig med en "successful criminal". Som tidigare redovisats, betvivlade Noble (1975) värdet av Zajoncs resultat att barn aldrig identifierar sig med en "successful criminal" (1954). Detta undersökningsresultat visar också att barn gör den typen av identifieringar.

Både då barn identifierar sig med angriparen och i de fall, då barnen motiverar sin identifikation genom att nämna rollfigurers inre egenskaper, handlar det i hög grad om egenskaper som skapar trygghet, egenskaper som gör att man känner sig säker och klarar av sin situation. Snälla rollfigurer ger trygghet, men också starka och klipska, för då klarar man sig och sin situation. Tryggheten som en viktig faktor, då det gäller barns identifikation, berör Hagnell i sammanfattningsrapporten "Barnteater" (181): "Det ser ut til at når barn velger identifikasjonsfigur, er tryggheten den viktigste bakgrunnsfaktor" (s 187).

Att undersöka de motiv, som ligger bakom barns identifiering med rollfigurer visar sig väsentligt. Om ett barn vill likna vargen, för att han har så roliga "låtsaständer" eller om det är för att han "trodde mest på sej själv" eller om anledningen är att "då kan man äta upp nån som är dum" är en väsentlig skillnad.

Skillnaderna mellan de olika åldersgruppernas identifiering gäller inte i så hög grad identifieringsobjekten, utan framför allt de motiv, som barnen säger sig ha för att vilja likna en viss rollfigur.

d. Barnens önskemål om att vilja spela någon av rollfigurerna

De allra flesta barn (97 %) har utan svårighet kunnat ange en roll de skulle vilja spela, om pjäsen skulle spelas i deras barngrupp.

Sju barn har inte kunnat ange någon rollfigur, som de skulle vilja spela, och fyra av dem har inte heller kunnat nämna vilken rollfigur de skulle vilja likna. Två av dessa barn, två förskoleflickor, visade osäkerhet, och lämnade nu samma svar som de gjorde då det gällde likhet med rollfigur: "Vet inte". De övriga fem barnen deklarerade helt enkelt, att de inte ville spela någon roll alls.

Mer än hälften av alla barn (58 %) förklarade att de skulle vilja spela samma rollfigur, som de tidigare i intervjun sagt att de skulle vilja likna. Det är vanligare bland yngre än bland äldre barn att göra samma val vid båda frågeställningarna. 66 % av förskolebarnen och 70 % av lågstadiebarnen men endast 45 % av mellanstadiebarnen väljer samma rollfigur att spela, som de i föregående intervjusvar sagt sig vilja likna.

De allra flesta roller har upplevts attraktiva för åtminstone något eller några barn. Det är enbart mamman som rollfigur, som inte något av barnen velat vare sig likna eller spela. Rödluvan, vargen och räven är rollfigurer, som många barn önskar spela, 60 % av barnen har nämnt någon av dessa tre roller, som den roll de skulle vilja spela.

Förskolebarnens önskemål är i hög grad koncentrerade kring Rödluvans och vargens roller, de två huvudrollsinnehavarna i den gamla sagan. 80 % av flickorna vill spela Rödluvans roll och 46 % av pojkarna vill spela varg. Även om Rödluvans roll är attraktiv för flickorna och vargens för pojkarna, också i de högre ålderskurserna, samlas man i sina val inte så överväldigande just kring dessa rollfigurer, utan barnens intresse blir mer fördelat också på andra roller. På lågstadiet är t ex harens roll lika önskvärd bland pojkarna som vargens. Först på mellanstadiet visar barnen något större intresse för att spela mormors och rävens roll.

Hur barnens önskemål att spela de i pjäsen förekommande rollerna fördelar sig, framgår av följande tabell.

Tabell 37. Rollfigurer barnen vill spela (intervjusvar)

Rollfigur	F-sk		Antal barn				Totalt		
	FI	P	L-st		M-st		FI	P	S-a
Rödluvan	24	3	18	1	12	2	54	6	60
Haren	-	-	1	6	6	4	7	10	17
Björnen	1	-	2	1	3	3	6	4	10
Snoken	1	-	2	1	-	-	3	1	4
Syrsan	1	4	-	2	-	1	1	7	8
Skogvaktaren	-	1	-	3	-	-	-	4	4
Biet	-	4	3	5	1	3	4	12	16
Mormodern	-	-	1	-	6	4	7	4	11
Mamman	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Katten	-	-	-	-	-	1	-	1	1
Räven	-	2	2	2	8	13	10	17	27
Vargen	-	12	2	6	4	11	6	29	35
Fågeln	-	-	-	1	-	-	-	1	1
Ingen	1	-	-	2	-	2	1	4	5
Vet inte	2	-	-	-	-	-	2	-	2
Summa	30	26	31	30	40	44	101	100	201

e. Barnens motiveringar för att vilja spela just den roll de valt

I de fall, då barnen vill spela samma rollfigur som de sagt sig vilja likna, upprepas i allmänhet deras motivering för val av rollfigur.

Motiveringar, som mera direkt anknyter till den konkreta situationen förekommer också. Dessa kommentarer tyder mer på individuella skillnader än på skillnader mellan åldersgrupper eller kön.

Om man trivs med att framträda, kan motiveringen för att välja en viss roll vara, att rollfiguren har en framträdande plats i pjäsen.

"Han var med hela pjäsen." (flicka, som vill spela varg, åk 5)

Andra barn har motsatt motivering till sitt val av rollfigur. Orsaken till deras val av rollfigur är att de inte upplever rollen som dominerande och krävande.

"För att det är lättast - för han gör inte så mycket figurer." (flicka, som vill spela björn, förskolan)

"Därför att han gjorde så lite." (pojke, som vill spela skogvaktare, åk 3)

"För då får man vara med minst." (flicka, som vill spela bi, åk 4)

Rollen som sådan kan upplevas rolig och tilltalande.

"Rolig roll, tror jag." (pojke, som vill spela varg, åk 6)

"Kuligast verkar det som." (pojke, som vill spela varg, åk 4)

Rollfigurernas rörelser fascinerar:

"Han smyger fram." (flicka, som vill spela räv, åk 3)

”Därför hon går finast, men det är rätt svårt, tror jag.”
(flicka, som vill spela snok, åk 2)

Praktiska ställningstaganden syns ligga bakom de motiveringar, som citeras nedan. Dessa barn har en realistisk syn och deras utgångspunkt är att allt måste organiseras på bästa sätt om man ska kunna spela pjäsen i klassen:

”Jo, jag har så mycket röda kläder.” (flicka, som vill spela
Rödluvan, åk 3)

”Är bland dom största i klassen, måste vara en kraftig.”
(pojke, som vill spela varg, åk 5)

Ett viktigt mål, som gäller för varje kulturutbud, är att den upplevelse, som individen får vara med om, ska ge impulser och inspiration till eget skapande. Det är utan tvekan en klar måluppfyllelse för en barnpjäs, då 97 % av barnen funnit en rollfigur i pjäsen, som de gärna skulle vilja spela.

I allmänhet blir det skolan/förskolan, som får ta vid och känna ansvar för att de impulser till eget skapande, som hos barnet vuxit fram under en teaterföreställning, får komma till uttryck. Det är som framgår av här redovisade resultat ofta samma rollfigur, som inspirerar flera barn till teaterspel. Detta kan orsaka problem i klassen. Man kan ju inte ha hur många ”Rödluvur” som helst! Kanske flera uppsättningar av en teaterpjäs kan spelas av barnen i klassen, för att undanröja en sådan besvikelse, som spåras i en flickas kommentar:

”Men det vet jag, att jag inte kan bli ändå. Det gäller
alltid den, som räcker upp handen först.” (flicka, som
vill spela Rödluvan, åk 3)

7.5 SCENOGRAFISKA ASPEKTER

McCaslin (1978) betonar, att själva uppsättningen av teaterpjäsen, med scenerier och dräkter, är speciellt viktig då det gäller barnteaterproduktion. Hon anknyter till Goldbergs (1974) två teser angående barnteaterns två funktioner: teatern ska vara berättande och den ska vara målande, åskådlig. Behovet av åskådlighet tas också upp av Holm (1970b). I samband med en genomgång av den debatt, som ägt rum kring scenografiska aspekter på teatern, talar han om dekorens roll: den ska ”skänka illusion” (s 21). Citatet kan överföras till barnteaterområdet. Scenerier, dräkter, dekorer, olika effekter och attiralj ska alltsammans samverka till att skapa illusion.

Barnen har själva ett bra hjälpmedel i sin fantasi. McCaslin (1978) pekar på den skapande fantasins betydelse för barnens uppfattning av scenografiska effekter.

”Imagination is the basic ingredient

....

Because of their own lively imaginations they are also able to see a house in a cardboard box or a complete costume in a hat or scarf.” (s 8)

7.5.1 Scenerierna i Rödluvan

Teaterpjäsens handling tilldrog sig på fyra ställen: i skogen, utanför Rödluvans hem, i mormors stuga och hos skogvaktaren/doktorn. Scenen var enkel. Ett grönt golv med ett grått plank som bakgrund utgjorde det sceneri, som fanns hela pjäsen igenom. Planket innehöll till stor del de fiffiga detaljer, som förändrade sceneriet: plankor som sköts fram

och fick föreställa träd, mormors säng, som med ett enkelt handgrepp fälldes ned från planket och dörren i planket, genom vilken Rödluvan och hennes mamma kom ut på scengolvet, då scenen utanför Rödluvans hem skulle framföras.

Gav dessa scenerier barnen illusion av de platser som åsyftades? Både spontanberättelserna och intervjuvar visar, att de allra flesta barn inte haft några svårigheter att uppfatta de olika platser där pjäsens händelser utspelades. I samband med intervjuvarna framkommer dock, att några av de mindre barnen, sju barn från förskolan och årskurs 1, inte uppfattat sceneriet såsom föreställande skog.

”såg inte att det var någon skog” (pojke, åk 1)

”i stan såg det ut som” (flicka, förskolan)

”i stan var dom, för det var staket.” (flicka, åk 1)

För att få information om vad det var som gjorde, att barnen uppfattade de olika scenerierna, ställdes frågor med följande formulering till barnen: ”Hur såg du att det var en skog?” ”Hur såg du att de var hos mormor (skogvaktaren, Rödluvan)?”

Nio barn, sex förskolebarn och tre barn från årskurs 1, var de enda barn, som inte kunde lämna svar på någon av frågorna. Bland de övriga barnen besvarades antingen en, ett par eller samtliga frågor. De allra flesta barnen besvarade samtliga frågor. Allra lättast var det för barnen att motivera varför de uppfattade scenen i mormors stuga: mormors säng var ett mycket tydligt sceniskt attribut!

Det framgick emellertid klart av barnens svar, att illusion genom sceniska arrangemang inte ensamt är avgörande för om barnen skall kunna uppfatta de platser, som illustrerades på scenen. Även annat spelar in. Barnens svar låter sig klart grupperas in under tre rubriker:

1. sceniska arrangemang
2. verbal information
3. förkunskaper

7.5.2 Sceniska arrangemang

I tre av scenerna, i mormors stuga, utanför Rödluvans hus och hos skogvaktaren, finns sceniska arrangemang, som var tydliga för barnen. I samtliga åldersgrupper hade barnen i stort sett fastnat för samma sceniska anordningar, även om de uttryckte sig på lite olika sätt. Dörren i planket var den sceniska effekt, som framför allt visade barnen att scenen tilldrog sig utanför Rödluvans hus. Sängen nämndes av de flesta barnen som motivering varför de såg att en scen utspelades i mormors stuga, och läkarutrustningen tydliggjorde scenen hos skogvaktaren.

”Man kunde se dörren.” (pojke, åk 4)

”På sängen såg man det.” (pojke, åk 3)

”Han hade doktorssaker.” (flicka, åk 1)

”Han hade sina grejer där.” (flicka, förskolan)

Också rollfigurers närvaro på scenen nämndes som motivering varför man såg var de olika händelserna utspelades.

”Därför att mormor var där.” (pojke, åk 1)

”Mamman var där, då förstod man att hon var hemma.”
(flicka, åk 6)

Det var betydligt svårare för barnen att uppfatta skogsscenen med hjälp av sceniska arrangemang. Som tidigare redovisats, var det några av de mindre barnen som överhuvudtaget inte uppfattade att scenen skulle föreställa skog. Det som för flera barn visade att scenen föreställde utemiljö, var det gröna scengolvet:

”Jag såg bara att det var gräs. Jag såg inga träd, det kan ju inte ha varit nån skog.” (flicka, förskolan)

Plankorna som sköts fram och skulle föreställa träd, hade inte alls samma realistiska utformning som de scenografiska attribut som karakteriserade de andra scenerna. En stor del av barnen fattade överhuvudtaget inte att plankorna skulle föreställa träd och hade därför svårt att av scenerierna förstå att handlingen tilldrog sig i en skog. Planket kunde även för äldre barn närmast framstå förvirrande.

”Det fanns såna där bräder, i skogen finns nästan inga såna.” (flicka, åk 3)

”Det brukar dom ju bo i skogen. Det där planket där bacom, såg ut som en bakgård i stan.” (flicka, åk 5)

Det var bara 41 barn, som nämnde träden i skogen och att plankorna skulle föreställa träd, då de skulle redogöra för hur de visste att vissa scener skulle föreställa att de befann sig i skogen.

”För dom hade satt ut dom där, men två träd, det skulle väl varit många.” (pojke, förskolan)

”Det var plank, som kanske skulle föreställa träd.” (pojke, åk 3)

”Dom drog ut träd, satte upp plankor, och så.” (flicka, åk 6)

”Fanns där några träd?” var en följdfråga, som intervjuarna ställde till flera av barnen, men inte heller då de på detta sätt uppmärksammats på träden, var de medvetna om, att plankorna skulle symbolisera träd.

Äldre barn har i betydligt högre grad än yngre uppfattat arrangemanget med plankorna - träden. Det är enbart fyra förskolebarn, medan det är 13 lågstadbarn och 25 mellanstadiebarn, som berättar, att de på grund av träden såg att det var en skog.

7.5.3 Verbal information

Även om sceneriet inte alltid varit tydligt nog för vissa barn, var de allra flesta barn medvetna om på vilka olika platser de olika händelserna utspelades i pjäsen. Det är i hög grad rollfigurernas repliker i pjäsen, som ger barnen information om var de olika scenerna tilldrar sig.

”För jag hörde att dom sa det.” (flicka, förskolan)

”Dom sa ju att det var ängar, så fick man ju uppleva de’, tänka sej själv att det var.” (pojke, åk 4)

”Det såg man inte så mycket, det var bara såna plankor. (Hur vet du det då?)

Dom sa ju att mormor bor där borta i skogen, då visste man ju det.” (pojke, åk 4)

7.5.4 Förkunskaper

Speciellt då det gällde skogsscenen anknöt flera av barnen till sagan. Barnen berättade att de visste att händelserna utspelades i skogen, för de kände till det från sagan. En femteklassflicka påstod i sitt svar, att om man inte hade läst sagan, var det ju inte så lätt att fatta att vissa scener utspelades i skogen.

”Man såg inte precis, men man visste ändå, för jag har en sån bok hemma.” (flicka, förskolan)

”Det såg man ju inte, där var ju bara plank. (Hur vet du då?)

Därför att det var så i sagan.” (pojke, åk 6)

Några av de mindre barnen tyckte att det var helt självklart att om det handlar om vilda djur, utspelas det givetvis i skogen.

”För björnar bor ju i skogen.” (flicka, förskolan)

”Jag såg det inte, men jag visste att det skulle föreställa det, eftersom björnar och harar också bor i skogen.” (flicka, åk 2)

7.5.5 Mindre barns brist på flexibilitet vid uppfattningen av scenbilden

Scenbilden genomgår endast små förändringar vid skapandet av illusionen av pjäsens olika scener. Hela pjäsen igenom ser man det gröna golvet med det grå planket som bakgrund. En scenbild, som på detta sättet är ganska oförändrad genom hela pjäsen och endast förändras genom de olika attiraljer som tillförs, fordrar en flexibilitet hos åskådaren. Åskådaren måste t ex vara medveten om, att då dörren i planket stängs och Rödluvans mamma har försvunnit, då föreställer scenen inte längre Rödluvans hem, även om man i planket tydligt ser den stängda dörren. Små barn har inte på samma sätt som vuxna denna förmåga till flexibilitet. Mindre barn har svårare att skifta synsätt och ur ny synvinkel se ett förhållande, som de tidigare sett från en annan utgångspunkt. En förskolepojkes kommentar ger belägg för denna begränsning hos mindre barn.

”Det var lite konstigt. När hon sprang var hon nära dörren med.” (pojke, förskolan)

Den här pojken behöll sin första uppfattning av scenbilden, då dörren i planket föreställde Rödluvans hem. Det gjorde honom förvirrad att med denna scenuppfattning se Rödluvan, då hon under sin vandring i skogen använde hela scengolvet och, som han tyckte, gång på gång var hemma igen fast hon ju skulle vara långt borta i skogen!

7.5.6 Hur barnen i sina spontanberättelser berör scenografiska arrangemang

De flesta barn redovisar i sina spontanberättelser framför allt pjäsens handling utan att på något sätt beröra de sceniska arrangemangen och detaljerna. Men ungefär en tiondel av barnen, 21 barn, tar också mer eller mindre upp denna sida av teaterföreställningen i sitt berättande. En förskolepojke låter hela sin berättelse handla om sina funderingar kring de tekniska finesserna i pjäsen. Hans berättelse citeras nedan i sin helhet.

”Dom hade nåt slags pulver, som dom tände på, och sen så rök de’. När vargen var där och vevade på en massa vevar, och så drog en cykelpump, så konstiga saker. Så var det lite ändra saker också, men jag minns inte allt. Jag får tänka lite.” (pojke, förskolan)

De barn som berättar om sceniska arrangemang och tekniska detaljer finns i samtliga åldersgrupper, men det är fler pojkar än flickor som tar upp denna sida av teaterföreställningen i sitt berättande, 15 av de 21 barnen var pojkar.

I den ovan citerade berättelsen är det de tekniska arrangemangen kring scenen, då vargen slipar sina tänder, som förskolepojken berättar om. Just dessa anordningar, som låter åskådaren uppleva både lukt- och röksensationer, är det flera pojkar, som tar upp i sina berättelser.

”När han släppte maskinen, filmmaskinen, så var det en slang som gick upp och det rykte ifrån den på redit.”
(pojke, åk 1)

En annan scenanordning, som några barn tog upp i sin spontanberättelse, var det stora vita papper, som uppspänt i en ram ställdes mellan publiken och mormors säng, och genom vilket Rödluvan och mormor rusade ut, då de räddades ur vargens mage. I ensemblens måldiskussion berördes papperets funktion: skulle papperet symbolisera vargens mage, som Rödluvan och mormor kom ut ur, eller skulle det helt enkelt stå för att skydda för publikinsyn då vargens mage ”skars upp”? Då barnen i sitt berättande berörde funktionen, var det oftast den döljande funktionen de tog upp.

”Och sen ställde dom det där vita, för att vi inte skulle kunna se.” (flicka, åk 1)

Det förekommer dock att även förskolebarn förstått papperets symboliska funktion:

”Jag undrade vad dom hade det där vita till, det där vita, som satt i en sån där, det där fyrkantiga, som stod på golvet - det var väl magen!” (flicka, förskolan)

7.5.7 Dräkter och utstyrsel i pjäsen

Barnen hade i allmänhet inte svårt att uttala sig positivt om dräkter och utstyrsel i pjäsen. De var tilltalade av de färgglada och roliga dräkterna. ”Kuliga kläder,” sa en förskolepojke, och andra vanliga omdömen var ”fina”, ”roliga”, ”häftiga”, ”bra”. Åtta barn var negativa till rollfigurernas dräkter. Det var framför allt mindre barn, som intog denna attityd. Av de åtta barnen var sex barn förskolebarn och två tillhörde årskurs 1. Dessa barn önskade framför allt en större tydlighet och realism, då rollfigurerna skildrade djur.

”Dåliga, alla var dåliga hela tiden. Jag tyckte inte han liknade nån katt. Jag tycker inte att han liknar nån varg med rock på sej. Han skulle varit hårig och så. Hundar har väl ingen hatt på sej.” (pojke, åk 1)

”Räven såg ut som en jägare. Vargen såg ut som en fattig man. Rödluvan såg ut som jag tyckte hon skulle va.”
(pojke, åk 2)

Mellanstadiebarnen hade en på det hela taget positiv attityd till rollfigurernas dräkter, även om en och annan hade kritiska synpunkter på någon enstaka rollfigur.

”En del var inte precis som dom skulle vara, men räven var rätt verklig faktiskt. Och haren också, men han kunde haft öron.” (flicka, åk 6)

Öronen hör tydligen till de viktiga attributen för att skildra en hare. Flera barn nämnde att haren skulle haft öron.

Som jämförelse till detta krav på tydlighet och realism i klädedräkterna, som allra klarast uttalades av de mindre barnen, skall ett av de äldre barnen citeras. Hos henne

finns inte behovet av att rollfigurerna ska vara så verklighetstroga som möjligt. Hon tycker till och med att det är onödigt att skildra rollfigurerna med den realism och tydlighet som pjäsen gjorde.

"Tycker dom var bra, för, egentligen hade dom inte behövt några kläder, för dom spelade så, liksom, det går inte att förklara. (Du menar dom spelade så som figurerna skulle vara?) Ja." (flicka, åk 6)

Två mellanstadieelever kommer redan i sina spontanberättelser med positiva synpunkter om kläderna.

"Dom hade rätt roliga kläder." (pojke, åk 6)

"Dom hade klätt ut sej bra." (pojke, åk 6)

De synpunkter på kläder och klädespersedlar, som kommer fram i de mindre barnens berättelser, gäller framför allt detaljer i klädesdräkt eller tillbehör.

"Den var faktiskt häftig den där sprutan." (pojke, åk 2)

"Och sprutan den var nån eldsläckare, tror jag." (pojke, åk 3)

"Han hade boxhandskar på sej på riktigt." (pojke, åk 3)

Angående scenerier och scenografiska effekter kan summeras, att detaljer kan vara alldeles tillräckliga för att ge barn illusion, bara dessa detaljer är konkreta, påtagliga och realistiska. För att t ex ge illusion av en läkarmottagning räcker attribut som tillhör en läkarutrustning: vit rock, spruta, förband.

Då de detaljer, som ska ge en viss illusion, inte har denna tydlighet, har de mindre barnen svårare att rätt uppfatta situationen. De har en benägenhet att uppfatta också dessa detaljer på ett konkret och realistiskt sätt, och ser dem inte som symboler för något annat. En planka är en planka och inte något träd.

Men även om scenanordningarna inte alltid är så tydliga, har barnen både genom pjäsens repliker och även genom sina eventuella tidigare erfarenheter, möjlighet att uppfatta scenerierna. Stor tydlighet i scenerier är inte heller enbart önskvärt.

Edström (1980) talar om den balansgång som krävs av en konstnärlig barnbok. Den måste vara så tydlig att den inte lämnar läsaren i sticket men samtidigt måste den vara så öppen att den ger rum för barnet att fantisera vidare. Detta bör i lika hög grad gälla barnteater och scenografien kring barnteater. Scenografien ska hjälpa barnen att uppleva de scener som skildras, men skall inte vara så tydlig, att barnen inte behöver använda sin egen fantasi.

Ofta har en barnteaterpjäs hela spelet igenom samma scenanordningar, och endast med få förändrade detaljer markeras en ny miljö. Det är viktigt att notera mindre barns sämre möjligheter att under spelets gång se samma scenanordningar utifrån nya utgångspunkter. Hos dem finns en benägenhet att hålla kvar den syn på sceneriet, som först presenterades, och de har inte samma möjligheter som äldre barn att lämna detta synsätt och se scenen utifrån en ny utgångspunkt.

7.6 SÅNG OCH MUSIK

Under hela barnteaterföreställningen Rödluvan står syrsan för musiken. Publiken ser honom hela tiden där han sitter högt uppe bakom scenen, till hälften dold av planket.

Sånginslag förekommer också. Rödluvan, mormor och räven framför sina sångnummer, och i slutet av pjäsen sjunger alla rollfigurerna en gemensam sång, då de är samlade i en ring kring den infångade vargen.

Sången och musiken intar en mycket blygsam plats i barnens spontanberättelser. Sången är i stort sett förbigången i deras berättelser. Det är bara ett enda barn, som överhuvudtaget nämner något om att det förekommer sång i pjäsen. Den femteklasspojke som berättar den längsta berättelsen av alla, berättar att det förekommer sång när vargen "sticker iväg".

"När dom står där och trallar." (pojke, åk 5)

Även om större delen av barnen inte heller nämner de instrumentala inslagen i pjäsen, berörs dessa i alla fall på något sätt av en knapp tiondel av barnen (16 barn). Dessa barn är jämnt fördelade i åldersgrupperna, men det är endast mellanstadiebarn, som berättar om att det förekom "musik". Två mellanstadieflickor använder båda uttrycket "spelades musik".

"Och sen var det ju alltid den där syrsan, som satt där uppe och spelade musik, och så." (flicka, åk 4)

"När dom skulle, när Rödluvan skulle gå till mormor, spelade gräshoppan musik." (flicka, åk 4)

Det enda musikinstrument som nämns i barnens berättelser är trumman. Fjorton barns berättelser om de musikaliska inslagen handlar samtliga om trumman. Några barn berättar helt enkelt att det fanns en trumma med, men framför allt de mindre barnen berättar om trumman som en ljudeffekt till handlingen.

"Och så var det en massa trummor där bakom skaketet, för det såg jag, för jag satt närmast." (pojke, åk 1)

"Det var nån som spelade trumma." (pojke, åk 6)

"Och när dom gjorde det, så slog han på trumman." (flicka, förskolan)

"Och när dom slog på trumman blev dom rädda." (flicka, åk 2)

"Och när den där slog på trumman, då fick jag ont i huvudet." (pojke, åk 2)

I den fortsatta intervjun tillfrågades barnen, om man sjöng och spelade under föreställningen. De flesta barn var medvetna om att både sång och musik hade förekommit, även om det inte hade framgått av deras spontanberättelser.

"Ja, han satt där uppe och slog på alla instrumenten." (flicka, förskolan)

"Gräshoppan, han spelade, han spelade nästan allt." (pojke, åk 4)

"Ja, dom spelade på saxofon." (flicka, förskolan)

"Den dära trumman och den dära flöjten." (pojke, åk 1)

"Syrsan spelade och räven sjöng, tror jag." (flicka, åk 4)

"Ja, Rödluvan sjöng." (flicka, förskolan)

"Dom sjöng lite grann, mormor gjorde det." (flicka, åk 5)

Det kan synas både meningslöst och onödigt att ställa en sådan fråga, då man kan förvänta

sig, att barnen har uppfattat, att det förekommer både sång och musik. Svaren visar dock, att 9 % av barnen, 18 barn, inte kan erinra sig att det förekom någon sång, och nio barn menar att det inte heller förekom någon musik under föreställningen. De flesta av dessa barn tillhör förskolan eller lågstadiet, men det var också ett par mellanstadiepojkar som påstod, att det inte alls förekom någon sång.

"Man sjöng inte, men man spelade lite." (flicka, åk 1)

"Sjöng gjorde man inte, men spelade gjorde man." (pojke, åk 4)

"Nej, bara spelade." (pojke, åk 6)

De barn, som påstår, att det inte förekom någon musik under föreställningen, visar med sina svar, att de enbart uppfattat de instrumentala inslagen som ljudeffekter. Utifrån deras synsätt användes inte instrumenten till att skapa musik, utan för att åstadkomma vissa ljudeffekter, som skulle ge en viss illusion.

"Dom spelade inte så mycket, det var syrsan som hade en massa grejer där uppe." (pojke, åk 2)

"Tycker det ska vara lite musik på teatern, dom spelade bara mest." (flicka, åk 3)

"Nej, bara när fåglarna skulle kvittra." (flicka, åk 2)

"Den där gröna figuren, som spelade på tamburin varje gång vargen kom." (flicka, förskolan)

"När Rödluvan kom till skogen då var det bra att dom spelade, och när han gjorde ett instrument så han låter som en fågel, det tycker jag låter bra, för det finns ju fåglar i skogen." (pojke, förskolan)

"En del dom gjorde, passade det väl in till." (pojke, åk 6)

Som tidigare redovisats var det denna syn på de instrumentala inslagen i pjäsen som också framför allt kom fram i barnens spontanberättelser. Det är säkert följdriktigt, att barnen såg på musicerandet i teaterpjäsen på detta sätt. I barnteaterföreställningar, filmer och TV-föreställningar möter barn en musik, som finns där för att ge effekter och som skapar en viss känsla och stämning och på så sätt ger rätt bakgrund till den handling, som presenteras. Barnen hör musiken utan att inriktas att lyssna på den för dess egenvärde.

7.6.1 Barnens värderingar av sången och musiken i pjäsen

Barnen hade förhållandevis svårt att uttala någon åsikt om de musikaliska inslagen i pjäsen. Ungefär hälften av barnen hade synpunkter på sången och musiken. Dessa barn fanns i samtliga åldersgrupper. Några barn var odelat positiva.

"Musiken gjorde mycket. Om dom inte hade haft något ljud, så hade det inte varit så mysigt." (flicka, åk 5)

"Fint, inte trumman, men flöjten." (pojke, åk 4)

Barnen tillfrågades inte direkt om de hade önskat att det skulle förekommit mer sång och musik, men några av barnen, sex barn, säger spontant, att de skulle önskat mer sång och musik i pjäsen.

"Fint, dom skulle sjungit och spelat mer." (flicka, förskolan)

"Dom skulle spelat mer, dom skulle spelat hela tiden." (pojke, åk 4)

"Man ska inte sjunga och spela för mycket, men det ska vara lite ibland, för man tröttnar på det, när dom sjunger, om det är för mycket. Rätt lagom, men det kunde varit någon mer sång, faktiskt." (flicka, åk 6)

"Dom skulle sjungit och spelat mer." (pojke, åk 6)

Musikens viktiga roll då det gäller att engagera publiken, kommer fram i intervjun med en förskoleflicka. Hon berättar, att hon tillsammans med de andra barnen klappade takten till musiken. "För vi klappade så här", berättar hon, men tillägger att hon hade önskat att det hade varit mer musik, "för då kunde vi klappat mer."

Ett barn är direkt negativt i sin värdering:

"Och att han spelade, det tyckte jag var tjatigt." (flicka, åk 3)

Den allra vanligaste kommentaren till musiken i pjäsen var att "det var bra", "det var lagom":

"Lite spelade dom. Lite kan dom göra det, men inte för mycket. Det var bra som det var." (pojke, åk 5)

"Det var skojigt. Det var lagom." (flicka, åk 4)

Både det förhållandet, att de individuella sångnumren inte alls nämndes i barnens spontanberättelser och att nästan en tiondel av barnen på direkt fråga förnekar, att det överhuvudtaget förekom sång i pjäsen, visar på den svårighet som sångnumren hade att nå fram till barnen. Lärarnas observationer från teaterföreställningen ger samma information. Både förskollärare, lågstadielärare och mellanstadielärare kommenterar i observationsredogörelserna, att barnens uppmärksamhet dalade, och att flera barn hade svårt att koncentrera sig under sångnumren. Detta gällde speciellt under rävens sång, men också när Rödluvan gick i skogen och lyssnade till fåglarna och det alltså enbart förekom musik. En femteklasspojkes kommentar speglar förhållandet från elevsynpunkt:

"Ja, man behövde ju inte hänga med så bra, när dom spelade, så det är lite pauser emellan." (pojke, åk 5)

Detta är enbart ett uttalande från en av de 201 eleverna. Denna syn på de musikaliska inslagen i teaterpjäsen kan dock finnas hos fler av barnen och förklara den oro och brist på koncentration som lärarna såg hos eleverna, då handlingen inte var så intensiv i pjäsen och då sång och musik dominerade. Ørjasaeter (1959) noterade barns brist på koncentration under sångnummer.

Hagnell (1981) påpekar, att barns oförmåga att lyssna på sångtexter är ett genomgående drag hos barnpublik. Hon redovisar barns agerande under sångnummer i en barn-teaterpjäs.

"Man tog sångtillfällena som små pauser, där man passar på att byta ställning, checka in grannarna, hamstra gräs från den härliga mattan (och om sången hade tillräckligt många strofer även kasta en försöksgräsboll på grannar som man vill kontakta) eller bara njuta av rytmen." (s 92)

I målsättningen för barnteaterpjäsen Rödluan anges att föreställningen ska "ge underhållning". Hur denna målsättning uppfylls framkommer dels av lärarnas observationer av sina egna barngrupper under själva teaterföreställningen och dels av barnens egna spontanberättelser och intervjusvar.

7.7.1 Lärarobservationer

Lärare och förskolepersonal observerade barnens uppmärksamhet under hela föreställningen. Förändringar i uppmärksamheten noterades. Det kunde gälla tillfällen då barnen föreföll vara speciellt roade, verkade uttråkade eller då spelet på scenen upplevdes speciellt spännande. Barnens uppmärksamhet var på det hela taget stor, även om det förekom variationer under föreställningens gång. Lärarnas allmänna beskrivning av barnens engagemang under föreställningen är förhållandevis likartad. Läraren i årskurs 2 beskriver barnen i sin klass som "mycket intresserade och på helspänn hela tiden. De ville inte gå miste om något, och blev därför irriterade på barnen i årskurs 1, som ljudligt deltog i föreställningen". Uppmärksamheten beskrivs av denna lärare såsom varande "på samma höga nivå hela tiden. Undantaget var under sångerna. Särskilt märktes det under rävens sång, då hade barnen svårt att koncentrera sig". Läraren i årskurs 4 menar att det inte var några större variationer i uppmärksamheten och beskriver sin klass som engagerad hela tiden, med undantag för en "dödperiod", som han menade förekom under "rävens resonerande sång". Tredjeklassläraren beskriver sin klass som "omväxlande på helspänn och intresserad". Femteklassläraren uppfattade sina elever som förväntansfulla och roade, och läraren i årskurs 6 menade, även om han påpekade oro bland barnen under rävens sång, att deras skratt under föreställningen och deras applåder efteråt visade, att de var roade av föreställningen. En av förskollärarna sammanfattade sin observationsredovisning på följande sätt: "Vi tror att barnen uppskattade pjäsen överlag. De kunde följa med i handlingen och känna igen sagan. Föreställningen hann aldrig bli tråkig, det hände saker hela tiden, som fångade deras uppmärksamhet."

Enligt lärarnas observationer var Rödluan en pjäs, som hade roat sexåringar såväl som tolvåringar. Några av situationerna återkommer i samtliga lärares noteringar över speciellt roande inslag, såsom då biet jagar björnen, då syrsan i början av pjäsen störs av haren och då haren iförd boxhandskar boxas med vargen. Den stora variationen mellan vilka situationer de olika lärarna nämner är väsentlig att notera. I varje lärares förteckning över situationer, som de anser speciellt roat deras klass, finns situationer, som inte förekommer i de andra lärarnas observationsredovisningar. Sjätteklassläraren noterar t ex med vilken uppmärksamhet och hur roat hans elever lyssnar på katten och följer hans förehavanden. Katten är en rollfigur, som flera av de mindre barnen hade svårt att få grepp om, och som en del av dem överhuvudtaget inte kom ihåg från pjäsen.

Barnens brist på koncentration och uppmärksamhet under pjäsens sångnummer har redan redovisats. Denna nedgång var mycket påtaglig och noterades av samtliga lärare. En av förskollärarna noterar barnens brist på koncentration också vid ett annat tillfälle under föreställningen. Det är i scenen då haren, björnen och snoken bestämmer sig för att hjälpa Rödluan. I denna scen finns inte mycket av yttre handling. Här diskuteras framför allt planer för kommande agerande och detta resonemang har tydligen inte kunnat hålla de mindre barnens intresse vid liv.

7.7.2 Barnens spontanberättelser och intervjusvar

"Det roligaste tyckte jag var, när vargen åt opp Rödluan och mormor." (pojke, förskolan)

"Det där biet var för roligt." (pojke, förskolan)

På det sätt, som ovan citerats börjar två förskolebarn sina spontanberättelser. De är inte ensamma om, att börja med att tala om hur rolig, bra eller spännande teaterpjäsen var. En tiondel av barnen, 21 barn, börjar sin berättelse på detta sätt. För dessa barn bör det ha haft hög angelägenhetsgrad att komma med ett positivt omdöme, eftersom det är det allra första de nämner då de uppmanas att berätta. Tio- och elvaåringar intar en dominerande plats bland de barn, som inleder sin berättelse med en positiv värdering. Sex tredjeklassare och sju fjärdeklassare finns med i den här gruppen barn, vilket innebär, att mer än hälften av de barn, som inleder sin berättelse i uppskattande ordalag finns i dessa åldersgrupper.

De föreskolebarn som citerats ovan, berättar om enskildheter i pjäsen. Bland lågstadi- och mellanstadiebarn är det vanligare med en värdering av mera allmän art:

”Ja, den var kulig och spännande och så där.” (pojke, åk 3)

”Jag tycker den var rolig i alla fall.” (flicka, åk 5)

En del barn kommer med positiva omdömen om pjäsen i sitt fortsatta berättande. Sammanlagt är det 42 barn, som i sina spontanberättelser avger positiva värderingar.

Några barn har negativa och kritiska synpunkter. Två barn inleder sin berättelse med dessa:

”Jag tyckte det var lite dumt, jag kunde inte se att det var en riktig björn, för björnar har inte sånt ansikte.” (flicka, förskolan)

”Jag var inte intresserad av de’. Den var tråkig, långtråkig, och de’.” (pojke, åk 5)

Barnens spontana värderingar ger emellertid framför allt belägg för en positiv inställning till pjäsen hos barnen, då de kritiska synpunkterna är få i jämförelse med de positiva omdömena.

På den direkta frågan: ”Vilket tyckte du var allra roligast?” hittar nästan alla barnen något roligt att berätta från pjäsen. Svårigheten hos en del barn är inte att komma på något roligt, utan att välja ut vad de ska berätta:

”Det var en svår fråga. Tja, vad kan ha varit allra roligast, det var så mycket som var roligt. (Ja, men säg några saker!) Några saker! Då blir det lättare! När dom fångade vargen var roligt, och när den där haren försökte knocka honom var roligt, och när dom skulle förfölja, och när hon la’ nyspulver på vargen. Det var två roligheter som jag absolut minns.” (pojke, åk 4)

Flera barn, som i likhet med den ovan citerade fjärdeklasspojken tycker mycket är roligt, är inte i stånd att göra något val, utan påpekar att allt var roligt:

”Alltihop.” (flicka, förskolan)

”Jag tycker allt var lika roligt.” (pojke, åk 4)

Sex av barnen, fyra flickor och två pojkar från årskurs 5 och 6, lämnar inget direkt svar. Något ytterligare samtal kring frågan har inte förekommit i intervjuerna med dessa barn. Det är därför svårt att avgöra om deras ”Vet inte” visat på att de inte tyckte någonting var roligt, eller om de inte kunde ta ställning och välja ut något speciellt. En jämförelse mellan dessa barns intervjuvar och deras spontanberättelser visar dock, att det endast var ett av de barn, som svarade med ”vet inte”, som i sin spontanberättelse gav uttryck för en negativ attityd till pjäsen. Det var femteklasspojken, som inledde sin spontanberättelse med ”Jag var inte så intresserad av den, den var tråkig, långtråkig, och de’.”

De andra barnen, som i spontanberättelsen visade tveksam eller kritisk attityd till

pjäsen, ger i intervjusvaren också exempel på sådant, som de tyckte var roligt. Tredjeklasspojken, som i sin berättelse antydde, att han tyckte att han och hans jämnåriga var lite för stora för den sortens teater, berättade som svar på intervjufrågan på följande sätt:

”Björnen var rätt häftig, när han blev jagad av biet. Mycket av de’ var roligt.” (pojke, 8k 3)

Också sjätteklassflickan, som i sin berättelse menade att hon var lite för stor för att se pjäsen och sjätteklasspojken, som i berättelsen påstod att ”det var rätt tråkigt”, hade något roligt att berätta, och även de nämnde biet: ”Biet!” ”Myggan - han stack!”

Vissa situationer som karakteriseras av tempo och dramatik roar många barn och återkommer i svaren, oberoende av ålder och kön hos barnen. Exempel på sådana inslag är, när vargen vässar sina tänder, när Rödluvan kastar nyspulver och när haren boxas med vargen. Också biet med sin spruta har roat många barn.

I scenen när vargen slipar sina tänder finns ytterligare en ingrediens som barnen ofta nämner som roande, nämligen de tekniska detaljerna. Både spontanberättelserna och intervjusvaren visar hur fascinerade flera barn var av de tekniska arrangemangen kring just denna scen. En femteklasspojke motiverar på följande sätt, varför just denna scen var den roligaste:

”När han vässade sina tänder! Dom hade ett band bakom, Dom satte på precis när han satte ner tänderna. Det var precis exakt!” (pojke, 8k 5)

Det är dock på intet sätt så, att det enbart är vissa situationer och rollfigurer, som nämns av barnen då de ska berätta vad de tyckte var roligast. Det är tvärtom en stor spridning av situationer som förekommer. I varje åldersgrupp finns exempel på inslag från pjäsen, som enstaka barn är ensamma om att berätta som det allra roligaste.

Vissa skillnader mellan åldersgrupperna kan noteras.

De mindre barnen ser lustigheten i detaljer och oväntade effekter. Det kan gälla abrupta inslag i pjäsen, som inte alls hör till handlingen eller också är mycket löst diffogade.

”När han tittade ut genom dörren, han som hade en lång näsa.” (flicka, förskolan)

Några förskolebarn nämner den här pojken som den roligaste figuren. Han hör inte alls till handlingen, utan tittar enbart vid ett par tillfällen ut ur en lucka i planket och ropar Ko-ko, skrudad i en stor röd lösnäsa.

Några förskolebarn nämner fågeln som oväntat och högljutt ramlar in på scenen som den allra roligaste. Endast om man förstår att rollfiguren ska föreställa en fågel, har den anknytning till handlingen. Fastän de inte alltid förstod symboliken att paraplyet skulle visa fågelns flygande var de mindre barnen roade av effekten av att han högljutt och oväntat kom indunsande på scenen. En pojke uttryckte detta roliga på följande sätt:

”När det kom en och fällde upp ett paraply och det sa Bom!” (pojke, förskolan)

Även lågstadiet barnen har i stor utsträckning missat symboliken hos den här rollfiguren. Endast en femtedel av förskole- och lågstadiet barnen kan berätta vad rollfiguren föreställer, då detta förs på tal genom en fråga i intervjun. Mellanstadiet barnen har i en helt annan omfattning uppfattat symboliken, då mer än tre fjärdedelar av dem är klara på att rollfiguren är en fågel. Trots att de äldre barnen haft förmåga att förstå vad rollfigurens attribut skulle symbolisera, har inte den enstaka effekt, som fågeln inhopp på scenen utgör, varit så roande för dem att den nämns av något enda barn i denna åldersgrupp.

Inslag av crazy-artad karaktär är mormors skjutande och det förhållandet att mamman spelas av en manlig skådespelare. Det är så gott som enbart mellanstadiet barn, som tar upp dessa inslag som det roligaste i pjäsen.

”När mormor sköt ner såna där glas. En gammal tant

som skjuter ner glas!" (flicka, åk 5)

"I början, mamman såg så skojig ut - en kille som skulle spela tant!" (flicka, åk 6)

De här flickornas svar visar att de sett det tokroliga i situationen. Det finns något felaktigt, motsägande, som roar.

Det ingår inte i den gängse bilden av en gammal mormor att hon skjuter med gevär, och det finns också något motsägande i att en man spelar en kvinna. Flera av förskolebarnen tillfrågades under intervjun om de såg att det var en manlig skådespelare som spelade mamman. Frågan ställdes inte genomgående till alla barn, men de flesta av dem som tillfrågades hade uppfattat förhållandet, och berättade hur de lade märke till det. "Det såg man ju på hans armar", svarade flera av barnen. Men de såg inte på samma sätt som de äldre barnen något roligt i det motsägande att rollen spelades av en man. De bedömde i stället realismen i spelet. "Det gick väl bra, han såg ju ut som en mamma," eller menade, att det fick accepteras, "för dom hade väl ingen annan".

Klingberg (1972) påpekar ifråga om barnlitteratur, att mindre barn inte har samma förmåga som äldre att uppfatta och vara roade av crazy-artade situationer. Samma bedömning kan utifrån intervju svaren och spontanberättelserna göras också i fråga om barnteater.

Barnteaterpjäsen Rödluvan tycks vara mångfasetterad på ett sätt som är nödvändigt för att roa barn inom olika åldersgrupper. Här finns roande effekter och detaljer som framför allt talar till mindre barn och här finns crazy-artade inslag som tilltalar de äldre barnen. Men här finns också situationer som tilltalar barn i alla åldersgrupper. Biet som rollfigur är ett exempel på vad flera barn i olika åldersgrupper angett som det allra roligaste i pjäsen. Vad finns hos denna rollfigur som roat barnen så påfallande?

"Det var roligt när biet jagade, sprang omkring, bssssss."
(pojke, åk 4)

Biets surrande ljud, som fjärdeklasspojken härmar i sitt svar, roar barnen.

Speciellt de mindre barnen kommenterade de roliga detaljerna i hans klädsel och tillbehör.

"Biet för han hade en stor spruta och sprang omkring och stack." (pojke, åk 1)

För mellanstadiebarnen var det självklart, att biets stora spruta symboliserade hans gadd, men för det stora flertalet av förskole- och lågstadiebarn gick denna lustighet förlorad. Endast 28 % av förskolebarnen och ett något större antal lågstadiebarn fattade kopplingen mellan sprutan och gadden. För de barn som uppfattade denna symbolik gav det ytterligare en roande aspekt på biet.

Också barnens spontanberättelser visar att biet engagerat dem. Ett stort antal barn berättar exempelvis om scenen i mormors stuga, då biet med sin stora spruta ger vargen ett bedövande stick.

En pjäs har både roliga och mindre roliga inslag. Det var framför allt de allra äldsta barnen, som gav exempel på långtråkiga inslag. Av de 42 barn, som berättade inslag i pjäsen som de upplevde långtråkiga tillhörde mer än hälften årskurs 6. 22 av de 29 barnen i denna årskurs tyckte det var tråkigt vid något eller några tillfällen, medan det endast var några få barn i förskolegruppen och lågstadiegruppen, som hade denna åsikt.

För undvikande av missförstånd var intervjuarna noga med att definiera ordet "tråkigt" som motsatsord till roligt, då det nämligen i provintervjuerna visade sig, att de mindre barnen lätt uppfattade "tråkigt" i betydelsen "ledsamt".

Med utgångspunkt från den brist på uppmärksamhet som lärarna noterade hos barnen under sångnumren i pjäsen, kunde man förväntat sig att barnen nämnt dessa som långtråkiga scener i pjäsen. Så är dock inte fallet. Det är bara ett barn, som nämner sången och musiken som långtråkig.

"När dom sjöng, när han spelade på klarinett, det var samma hela tiden, gjorde likadant." (flicka, åk 3)

Brist på handling och aktivitet är i stort sett den enda anledningen till att en del barn har upplevt vissa perioder som långtråkiga. Det är i huvudsak två scener, som barnen nämner som tråkiga.

De mindre barnen nämner framför allt inledningsscenen. Det är den scen där rollfigurerna, dansande och skojande, visar upp sig, och syrsan hälsar publiken välkommen.

”Jag tyckte det var lite långtråkigt när han skulle presentera, för det började aldrig.” (flicka, förskolan)

”Först i början när dom hållde på och dansa, för det började aldrig.” (flicka, åk 2)

”Först i början var det tråkigt, för det var bara en massa prat.” (pojke, åk 3)

De äldre barnen nämner i stället den situation, då Rödluvan är ensam på scenen, musik hörs och hon springer runt, föreställande att hon springer längre och längre in i skogen. Deras behov av aktivitet på scenen gör att de upplever denna scen för händelselös:

”Lite långtråkig ibland, när hon sprang och hoppade runt där.” (pojke, åk 5)

De mindre barnens åsikter om att det var tråkigt i början kan ha en förklaring i den förväntan och otålighet de känner inför att spelet ska börja. De uppfattar inte att pjäsen börjar förrän de påtagligt märker att handlingen sätter igång, och de kan inte positivt ta emot de intryck, som de enbart upplever som fördröjande för att teaterspelet ska komma igång. Det får tydligen inte förekomma några inledande longörer eller något inledande prat, då små barn ska se teater!

Tempo, aktivitet, fart och fläkt karakteriserade de situationer, som barnen tyckte var roliga. Om barnen upplevt något som tråkigt, så är det de episoder, som framstår som händelsefattiga.

Sammanfattningsvis kan konstateras att nästan alla barn (195 barn) kunde berätta något roligt från pjäsen. Det visade sig att det i pjäsen fanns inslag som roade alla barn, men det var inte enbart speciella situationer och rollfigurer som barnen berörde utan variationen var stor.

En femtedel av barnen gav exempel på tråkiga inslag och denna barngrupp bestod framför allt av de allra äldsta barnen, sjätteklassbarnen.

Mindre barns bristande förmåga att i en teaterföreställning uppfatta inslag av symbolisk eller crazy-artad karaktär har berörts i detta avsnitt.

Abstraktioner, symboler och ironi i barnteaterföreställningar berörs av Hansen (1981). Hon menar att det inom barnteaterproduktionen varit en tendens att framställa alltför realistiska föreställningar. Hennes åsikt är att man inte behöver vara rädd för att bli förädd in i symboler i barnteaterföreställningar:

”Det hævdes tit og ofte, at børn ikke forstår abstraktioner, at de ikke fatter ironi, og at det er farligt at anvende symboler i børneteater. Men hvis abstraktionerne, ironien og symbolerne anvendes i en forestilling, der er fortalt i forhold til en konkret virkelighed, som er børnenes, er der ingen grænser for, hvad der er tilladt og muligt at gøre forståeligt.” (s 21)

Säkert kan man i viss utsträckning öka barnens förmåga att uppfatta symboler genom att förklara dem, men resultaten i här redovisad undersökning visar dock tydligt på barnens begränsningar, resultat som bör vara viktiga att taga fasta på vid produktion av barnteater.

7.8

VAD BARNEN TYCKTE VAR VACKERT I PJÄSEN

Det finns inget barn som i sin spontanberättelse använder ordet ”vacker” för att beskriva eller berätta om något i föreställningen.

Då barnen i intervjun tillfrågades, om det var något i pjäsen som de tyckte var särskilt vackert, hade en del barn svårt att förstå vad intervjuaren menade, och intervjuaren fick förklara sig ytterligare. Några barns svar tydde nämligen på, att de uppfattade "vacker" såsom det används i slanguttryck, där betydelsen kan jämföras med "bra gjort".

"Vackert och vackert! Men det var ju vackert, när kaninen slog till vargen i ansiktet. Det var väldigt vackert!" (pojke, åk 2)

Ungefär hälften av barnen berättar något från pjäsen som de tycker är vackert. Den provkarta av händelser som framkom då barnen berättade om vad som var roligast i pjäsen, återfinns inte i dessa svar. Det är i stället några mycket speciella inslag som återkommer då barnen ska berätta om vad som var vackrast. Musik- och ljudillustrationer och ett par scener där sådana förekommer, nämns av barn i alla åldrar. Dessutom nämner flera av de mindre barnen en viss färg som motivering, varför ett visst inslag i pjäsen är vackert.

Många barn, förskolebarn likaväl som elever i årskurs 6, nämner fågelsången som det vackraste. I den sistnämnda årskursen är det endast åtta av de 29 eleverna, som överhuvudtaget berättar om något vackert från pjäsen, och samtliga dessa barn med undantag för en pojke nämner fågelsången som det vackraste.

Det är inte bara fågelsången, utan också de scener där fågelsången förekommer som ljudillustration, som nämns av många barn:

"Ja, när hon gick i skogen och fåglarna sjöng." (pojke, åk 5)

Det finns också andra ingredienser än fågelsången, som gör att barnen tycker att scenen med Rödluvan ensam i skogen är den vackraste. Blommor är vackra, och med den vetskapen man har från tidigare kontakt med rödluvesagan och genom att man på scenen pratar om blommor, kan man tydligt med fantasins hjälp tycka, att blommorna, som Rödluvan plockade var det allra vackraste, även om det inte fanns några blommor på scenen:

"Buketten". (pojke, förskolan)

"När Rödluvan plockade blommor". (flicka, förskolan)

"När dom lekte skog och de'. Dom låtsade att det var blommor." (pojke, åk 1)

Endast något barn påpekar att sången är vacker. Avslutningsscenen, där både sång, musik och dans förekom är det endast förskolebarn som nämner:

"När de dansade i slutet". (pojke, förskolan)

"Ja, när dom dansade i slutet. Jag tyckte att dom dansade vals." (pojke, förskolan)

"När allihop i slutet, dom dansade, tyckte jag var fint, men annars var det inte fint." (pojke, förskolan)

"Ja, i slutet när han var omringad, och sånt. (Vad gjorde det så vackert?) Jo, att dom gjorde sej i en ring, och man såg alla, alla, alla, alla i gruppen." (pojke, åk 1)

Rödluvan nämns av många förskolebarn som det allra vackraste. Flera av dem har samma motivering till varför hon är det vackraste. Det är den röda färgen, som är genomgående i hela hennes klädsel, som är så vacker:

"Rödluvan, hon var ju röd." (pojke, förskolan)

Svart är också vackert.

”För att hon var svart, den där som slingrade sej.”
(pojke, förskolan)

Färgintrycken tycks vara väsentliga för de mindre barnen. Även tidigare har framgått att färgintrycken är viktiga ingredienser i barnens visuella perception. Då de mindre barnen t ex i sina beskrivningar av rollfigurerna tog upp yttre karakteristika, var det ofta färger de nämnde.

Det är framför allt de mindre barnen som berättar om sådant i pjäsen, som de tyckte var ”vackert” och ”fint”. Nästan två tredjedelar av förskolebarnen kan svara och komma med exempel, medan de äldre barnen oftast svarar med ”inte vad jag minns”, ”nej” eller ”vet inte”.

Mellan ”vackert” och ”tråkigt” finns inget motsatsförhållande i barnens upplevelse av pjäsen på det sätt som finns mellan ”roligt” och ”tråkigt”. En situation kan inte vara både rolig och tråkig, men den kan vara vacker och tråkig.

Den situation, som mellanstadiebarnen beskriver som den tråkigaste, har t ex samtidigt inslag av det som samma barngrupp ansåg vackrast i hela pjäsen, fågelsången. Dansen i slutscenen som andra barn tyckte var vacker utfördes på samma sätt som i inledningsscenen, den scen som flera förskolebarn upplevde som långtråkig.

Det framgår klart, att de musikaliska inslagen spelar en viktig roll för barnens upplevelse av pjäsen. Många barn har tagit musikinlagen och de scener, där dessa förekommer, som exempel på något som är vackert i pjäsen. Barnen påstår inte själva, att sången och musiken är tråkiga moment. Det är bara ett av samtliga barn, som kommer med ett sådant påstående. Lärarobservationerna visar dock, att det framför allt är under sång- och musikinlagen i pjäsen, som barnens uppmärksamhet minskar. Skönhetsintryck har tydligen inte förmåga att hos barn förhindra en känsla av långtråkighet. Sång och musik är inte, trots att de upplevs som vackra, tillräckligt dramatiska för att fånga barns uppmärksamhet. Sakerligen för barnen till teaterföreställningen med sig sin vana att lyssna passivt. De överöses dagligen av ljud av allahanda slag utan att dessa pockar på deras uppmärksamhet, och ett musikaliskt intryck är inte tillräckligt dramatiskt för att barnen ska uppvisa ett koncentrerat lyssnande.

7.9 UPPLEVELSER AV SPÄNNING OCH RÄDSLÅ

Barnen är bänkade i gymnastiksalen och pjäsen ska strax börja, då en förstaklassare tar sin fröken i armen och med oro i rösten frågar:

”Varför måste vi sitta här framme, när dom andra första-
klassarna får sitta där bak. Tänk om vargen kommer!”
(flicka, åk 1)

Det är inte svårt att utläsa spänning och förväntan inför föreställningen av den här kommentaren, en spänning som hos den här flickan tydligen inte saknar inslag av rädsla.

Ensemblen hyste inga direkta farhågor för att pjäsen skulle framkalla rädsla, åtminstone inte hos den speciella målgruppen, lågstadiebarnen.

Den rollfigur som barnen möjligen kunde bli rädda för var vargen och då speciellt i den scen, där han äter upp Rödluvan och mormor. Risker var dock inte stor, menade regissören, då han ansåg, att barnens nyfikenhet över hur det hela gick till säkert skulle dominera över eventuell rädsla.

7.9.1 Lärarnas observationer

Som väntat är det framför allt situationer, där vargen är direkt inkopplad, som förskollärare och lågstadielärare noterar som speciellt spännande för barnen. Spänningen tog sig hos många barn direkt konkreta uttryck. Läraren i årskurs 2 noterade att barnen bet på

naglarna, och flera förskolebarn reagerade genom att ha fingrarna i munnen eller bita på tröjan. En förskoleflicka kröp upp i knäet på den vuxna som satt bredvid och slog händerna för ansiktet, då syrsan ramlade ner från stegen. Barnen lugnade och tröstade varandra, då spänningen blev för hög under föreställningen. "Det blir ju bra", "Jag vet, det slutar ju bra", var kommentarer från förskolebarn.

Mellanstadielärarna nämner inga situationer som direkt spännande, men förnekar för den skull inte, att pjäsen hade hållit deras elever i en viss spänning. En av mellanstadielärarna menade, att de olika ljudeffekter som förekom i pjäsen i hög grad bidrog till att skapa spänning under föreställningen.

7.9.2 Barnens upplevelse av pjäsen såsom spännande

Nedanstående tabell visar hur många barn i de olika åldersgrupperna som berättat om spännande moment i pjäsen.

Tabell 38. Antal barn i de olika åldersgrupperna som berättat om spännande inslag från pjäsen (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Berättat spännande moment	55	48	33	136	98	79	39	68
Inte berättat spännande moment	1	13	51	65	2	21	61	32
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =58,19 V=0,54								
p<0,05								
skilln, sign.								

Ovan har refererats, hur regissören diskuterade spänningsmomentet i den scen, där vargen äter upp Rödluvan och mormor. En sjätteklassflicka, som redovisat denna scen som det allra roligaste i hela pjäsen, berättade:

"Jag trodde det skulle var spännande när han åt upp dom,
 men det var det ju inte, dom kröp bara ner under sängen."
 (flicka, åk 6)

Det finns en klar gräns, åldersmässigt sett, där pjäsen upphör att vara spännande. Den gränsen går, som framgår av nedanstående tabell, mellan årskurserna 5 och 6.

Tabell 39. Antal barn i olika årskurser som berättat spännande inslag från pjäsen (intervjusvar)

	Antal barn								%						
	F-sk	Årskurs							F-sk	Årskurs					
		1	2	3	4	5	6	S-a		1	2	3	4	5	6
Berättat spännande moment	55	18	10	20	18	12	3	136	98	75	71	87	69	41	10
Inte berättat spännande moment	1	6	4	3	8	17	26	65	2	25	29	13	31	59	90
Summa	56	24	14	23	26	29	29	201	100	100	100	100	100	100	100

Chi² =78,82 V=0,63
p< 0,05
skilln. sign.

I hela årskurs 6 är det enbart tre elever, som överhuvudtaget tycker att pjäsen bjuder på någon spänning, och även i dessa svar skymtar en viss reservation.

"Ja, så där." (pojke, åk 6)

"När vargen var utklädd till hund." (flicka, åk 6)

"Det var väl spännande nästan allting." (flicka, åk 6)

Även om situationen då vargen äter upp Rödluvan och mormor återkommer i många barnsvar, finns det flera andra situationer som barnen berättar om som spännande. De flesta har dock klar anknytning till vargen.

"När vargen slipade tänderna." (flicka, åk 1)

"När vargen stod där och smygde." (flicka, åk 2)

"När hon kastade nyspulvret." (pojke, åk 4)

"När vargen kom där, han hade så stora tänder fast alla var människor." (pojke, förskolan)

"Ja, särskilt när dom skärde opp vargen, tyckte jag var spännande. Jag drömde faktiskt lite om det där i natt, lite, lite! (Vad drömde du då?) Att vargen skulle komma och bita mej i tårna. Vargen går där ute och skryter att 'jag ska äta upp Rödluvan', det var det jag drömde, för jag ser nästan ut som en Rödluva, tycker mamma, när jag har min röda toppluva på mej." (flicka, förskolan)

Ljudeffekterna bidrar i hög grad till att barnen upplever spänning, påpekade en av lärarna i sin observationsredovisning. Även om detta är effekter, som barnen mera omedvetet registrerar, är det några barn, som berättar om musik och ljudillustrationer som det mest spännande.

"När dom spelade så där högt, och när dom kom och bara skrek." (flicka, förskolan)

"Ja, när han stod där och spelade trumpet och allt det där." (pojke, åk 3)

"Det var väl när musiken spelade." (flicka, åk 5)

"När man hörde alla ljuden." (flicka, åk 4)

7.9.3 Barnens upplevelse av rädsla

Föreställningen kunde enligt vuxen uppfattning te sig högljudd och bullrande, och i de fall då barnen säger sig bli skrämde eller känner sig bli rädda under föreställningen, är det framför allt ljudeffekterna, som är anledningen.

"Bara en gång, när dom slog på trumman, då blev jag hemskt rädd." (flicka, förskolan)

"Jag höll på att bli rädd, när det var sån där äcklig musik." (pojke, åk 3)

"Man hoppade till när dom skrek, om man inte var beredd på det." (flicka, åk 5)

Fler flickor än pojkar säger sig bli rädda under föreställningen. Om flickorna verkligen var mer rädda än pojkarna, eller om anledningen är att pojkarna vinnlägger sig om en tuffare attityd, är svårt att uttala sig om. Det står i varje fall klart, att bland de 22 barn, som säger sig ha blivit rädda någon gång, är större delen flickor, nämligen 17 stycken.

De flesta barnen har distans till vad som händer på teaterscenen. De vet att det inte finns någon anledning att vara rädd. Ljudeffekterna ger spänning och för vissa barn även skrämseffekter, men det innebär i regel inte, att de orsakar någon verklig rädsla. Flera barn kommenterar förhållandet att det inte finns anledning att vara rädd, då det ju bara är teater. De är helt klara på att det inte är några verkliga djur de har framför sig, utan skådespelare som spelar djur.

"Nej, jag vet att det var människor." (pojke, åk 1)

"Nej, det var bara på låtsas." (flicka, förskolan)

"Jag var inte rädd, det var ju bara en pjäs." (pojke, åk 5)

Alla barn har dock inte denna klara distans till vad som händer på scenen. Några mindre barns berättelse om rädsla under föreställningen tyder i stället på så stor inlevelse i pjäsen, att de har svårt att skilja på fantasi och verklighet, på teaterspelet och den verkliga situationen. Redan den replik från stunden innan föreställningens början, som citerades i början av detta avsnitt, antydde svårigheten att skilja på fantasi och verklighet. Förskoleflickan kände sig otrygg längst fram nära scenen, där hon fått sin plats, och såg med avund på de barn, som längre bort från scenen kunde känna sig mycket tryggare. Samma känsla återspeglas i en förstaklassares svar, där hon berättar att hon inte var rädd eftersom hon "satt högt upp".

Möjligen upplever också den flicka, som nedan citeras också trygghet genom att känna distans i rummet men den viktigaste orsaken till att hon inte är rädd tycks vara, att hon ställer sig utanför och inte alls identifierar sig med Rödluvan och hennes situation.

"Nej, jag var inte rädd, för det var ju Rödluvan, som vargen skulle jaga." (flicka, förskolan)

Också i de svar, där barnen berättar om att de var rädda, framträder närheten till scenen och rollfigurerna som en faktor som orsakar rädsla.

”Inte vargen, det var ju en människa! Men jag var lite rädd för att räven skulle komma ibland där vi satt, jag var lite rädd, för han gick lite närmare på den där brådan, så. Jag såg att vargen var en människa, men inte räven, på nåt sätt. Jag såg liksom inte ansiktet. Han var ju helt så där, helt klädd i orange, så jag såg inte ansiktet.” (flicka, förskolan)

Flickans svar visar hur labila mindre barn är i sin uppfattningsförmåga, och hur detta påverkar deras förmåga att skilja mellan fantasi och verklighet. När hon inte ser rävens ansikte, kan hon inte hålla kvar sin uppfattning att räven är en människa, och gränsen mellan fantasi och verklighet flyter samman.

Den ovan citerade flickan var klar över att vargen var en människa. Därför var hon inte rädd för honom. Uppfattar man däremot vargen, hans tänder och hela uppåtningsscenen som verklig, är det inte förvånande att han orsakar rädsla:

”Ja, när han kom ut där med de där tänderna. (Vad var du rädd för?) Att han skulle äta upp på redit.” (pojke, förskolan)

”Jag var faktiskt lite rädd, jag trodde att dom låg i redia magen.” (pojke, förskolan)

”Vargen, lite, jag trodde han hade såna där tänder i verkligheten. (Var du rädd för hans tänder?) Lite. (Vad var du rädd för att han skulle göra med dem?) Äta upp dom. (Var du rädd för att det skulle hända på riktigt?) Jaa. Man kan ju drömma också, även om det inte händer i verkligheten.” (flicka, förskolan)

Barns funderingar kring att deras upplevelser från teaterföreställningen kan orsaka rädsla senare i andra sammanhang framkommer ibland. En lågstadiepojke i undersökningsgruppen ville t ex inte följa med och se föreställningen, eftersom han befarade, att han skulle bli rädd senare, då han var ensam hemma.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det är få barn, som har berättat om verklig rädsla under föreställningen, och att samtliga dessa barn är förskolebarn. De två barn, som i sina spontanberättelser berättar om rädsla under föreställningen är också förskolebarn. Också här framkommer samma orsaker till rädsla som de från intervjusvaren redovisade: skrämsel orsakade av ljudeffekter och rädsla för vargen. Inget av dem tillhörde alltså den målgrupp, lågstadiegruppen, som pjäsen framför allt var anpassad för.

Flera av de barn, som inte alls var rädda, tror att de skulle varit rädda om de varit mindre, och en hel del av dem som hade småsyskon under skolåldern trodde att dessa skulle blivit rädda under föreställningen. Det är vargen och de starka ljuden som nämns i första hand som det som de tror orsakar rädsla.

Pjäsen gavs också som familjeföreställning och var då öppen också för mindre barn. Vuxna fanns då till hands, både under föreställningen och efteråt, för att ge trygghet och för att ge svar på barnens frågor. Då barn ser pjäser i förskola och skola är det viktigt med ordentlig information till hemmen om pjäsernas innehåll, så att uppföljning och samtal kring varje pjäs kan ske inte bara i förskolan och skolan, utan också i hemmen.

7.10 RÖDLUVESAGANS ROLL I PJÄSEN

Teaterensemblens uppfattning om sagans roll i pjäsen har framgått av måldiskussionen. Även om regissören framhöll, att han tyckte att sagan var ”tråkig, ointressant”, menade

han liksom skådespelarna, att rödluvesagan har sitt värde såsom ramberättelse och att den hos barnen ger "igenkännandets glädje".

7.10.1 Igenkännandet - barnens tidigare kontakt med rödluvesagan

En förutsättning för denna "igenkännandets glädje" var att barnen tidigare kommit i kontakt med sagan om Rödluvan. Att barnen hade gjort detta var ett riktigt antagande av regissören och ensemblen. Det visade sig i barnens svar på de frågor, som ställdes kring sambandet mellan sagan och pjäsen, att 92 % av barnen, 185 barn, tidigare hade hört rödluvesagan. 11 av barnen, som inte kände till sagan tidigare var förskolebarn, och tillhörde alltså en åldersgrupp, som pjäsen inte i första hand var anpassad för. På mellanstadiet var det en pojke i årskurs 4, och på lågstadiet, den åldersgrupp, som pjäsen i första hand riktade sig till, var det fyra barn, som aldrig hade hört sagan.

Ungefär hälften av barnen, 95 barn, 47 %, berättar att de hört sagan hemma:

"Ja, vi har lånat den en gång på biblioteket" (flicka, förskolan)

"En skattkammare har jag den i" (flicka, åk 1)

"Ja, dom har berättat den när jag var liten." (flicka, åk 6)

Flera barn berättar att de har sagan på band hemma. Andra berättar, att de själva läst sagan eller också att de läst den för andra:

"Läst den själv för mina syskon" (flicka, åk 6)

De barn, som inte hört sagan hemma, berättar att de hört den på "dagis", i skolan, i samband med sagostund på biblioteket, eller att de har läst den själva i skolan.

Inför analysarbetet gjordes en genomgång av vilka varianter av rödluvesagor som fanns tillgängliga för barnen, och som det var möjligt, att de hade läst. Endast en flicka kommenterar, att den gamla rödluvesagan berättas på olika sätt:

"Jag har hört så många, och lite olika har dom varit." (flicka, åk 4)

7.10.2 Barnens jämförelser mellan den gamla sagan och teaterpjäsen

I spontanberättelserna är det endast mellanstadiebarnen, som tar upp någon jämförelse mellan teaterpjäsen och den gamla välkända sagan. Tre flickor påpekar olikheten mellan sagan och teaterpjäsen, medan en pojke i årskurs 6 konstaterar likheten.

"Ja, men den var rätt så olik den andra, liksom riktiga, som är skriven i böcker." (flicka, åk 4)

"Bättre än i boken, lite annorlunda." (flicka, åk 4)

"Fast den var inte precis som den i boken, jag tycker denna var mycket bättre än den i boken." (flicka, åk 5)

"Det var den där sagan." (pojke, åk 6)

I den fortsatta intervjun tillfrågades de barn, som berättat att de tidigare hört sagan om Rödluvan, om de tyckte att det var den gamla sagan, som de hade sett som teaterpjäs.

Hur barnen svarat framgår av nedanstående tabell. De 16 barn, som denna fråga inte

ställt till, eftersom de inte tidigare hört sagan, finns i tabellen upptagna under rubriken "Vet inte/inte svar".

Tabell 40. Antal barn, som uppger skillnad/inte skillnad mellan teaterpjäsen och den gamla sagan (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Vet inte/ inte svar	14	8	2	24	25	13	2	12
Pjäsen= sagan	10	7	3	20	18	12	4	10
Pjäsen≠ sagan	32	46	79	157	57	75	94	78
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =27,53 V=0,37 p<0,05 skilln. sign.								

De barn som var på det klara med, att den gamla sagan och teaterpjäsen inte var identiska, hade inte svårt att visa på skillnader:

"Det var inte likadant. Han skulle inte ta skogen, och det fanns inget bi eller honung eller sånt. Det var ingen snok med. Det handlar liksom om andra saker." (pojke, åk 2)

Liksom i citatet ovan, påvisar barnen i allmänhet skillnaderna genom att räkna upp rollfigurer och situationer från teaterpjäsen, vilka inte finns med i sagan.

Tre fjärdedelar av barnen deklarerar klart, se följande tabell, att teaterpjäsen var roligare än sagan. Ett fåtal barn föredrar sagan, medan en grupp barn inte kan svara:

Tabell 41. Antal barn, som anser sagan respektive teaterpjäsen roligast (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Vet inte/ inte svar	13	20	3	36	23	33	5	18
Sagan roligast	3	1	2	6	6	2	1	3
Teatern roligast	36	38	75	149	64	62	89	74
Lika roliga	4	2	4	10	7	3	5	5
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =24,97 V=0,35 p<0,05 skilln. sign.								

Några barn gjorde en innehållsmässig jämförelse mellan sagan och teaterpjäsen då de skulle motivera, varför teaterpjäsen var roligast:

"Det handlade om mycket mer." (pojke, förskolan)

"Teatern kuligare, sagan är rätt sorglig," (pojke, åk 4)

"Teatern, den var, de skämtade mer där, den gamla sagan var allvarlig," (pojke, åk 5)

I de fall då yngre och äldre barn föredrar sagan framför teatern, gör de det av helt motsatta skäl. Hos de mindre barnen är det kravet på realism, som är utgångspunkten vid deras jämförelser, och sagoboken med sina naturalistiska bilder upplevs mer verklighets-trogen än teaterpjäsen:

"Inga träd och inga blommor, det fanns det i boken." (pojke, förskolan)

"Man såg bilderna som i en riktig skog, och en riktig stuga." (flicka, åk 2)

Två mellanstadiebarn föredrar att läsa för de vill inte styras av någon annans fantiserande. De vill skapa sina egna fantasibilder av det, som de läser om:

"Tror jag tycker bäst om att läsa. Jag brukar läsa mycket och då så kan man själv hitta på, om dom ska skrika ut det, eller om dom ska viska, eller bara säga vanligt. Det är bra, när man läser själv." (flicka, åk 5)

"Den där teatern var rolig, men då man läser, kan man fantisera själv, hur den ser ut. I en berättelse hade dom inte haft nån bild och så efter 200 sidor, så kom det en bild på den, som jag hade fantiserat om så jag blev så arg så jag visste inte vad jag skulle göra." (flicka, åk 6)

Som kontrast till dessa flickors glädje inför att läsa, står fyra mellanstadieelever som berättade, att de föredrog att se teater för att det var så tråkigt att läsa. En av dem säger så här:

"Jag gillar inte att läsa, så då ser jag hellre på det." (flicka, åk 6)

De flesta barnens kommentarer till att de föredrog att se teater framför att läsa sagan, rörde jämförelser mellan de två medierna: att läsa litteratur eller att se teater. Det är teatermediets möjligheter, som barnen oftast pekar på, då de motiverar varför teaterpjäsen Rödluvan var roligare än sagan. Det är det visuella i upplevelsen, det är rörelsen och ljudet, som barnen framhåller i sina jämförelser:

"På teatern kan man se vad dom gör, och på bandet kan man inte de'." (flicka, åk 2)

"På teatern är dom i rörelse, i sagan står dom ju stilla." (flicka, åk 3)

"Man både ser och hör det, man ser inte så mycket, när man läser." (pojke, åk 4)

"Teatern givetvis. Man ser ju dom." (pojke, åk 6)

"Det var ljuden, som var roliga." (pojke, åk 6)

Behovet av närhet, gemenskap och stillhet då man upplever och tar del av ett kulturutbud, kommer fram i två förskolebarns motiveringar, och visar på att både sagan och teatern kan ge denna känsla. En flicka föredrar teaterpjäsen, som hon menar ger henne denna stillhet:

”Det är så roligt, när man får sitta tyst. Ibland så pratar man ju, när man läser sagor, och så.” (flicka, förskolan)

Sagoläsningen föredras av pojken, för den situationen ger honom stillhet och gemenskap:

”Jag tror faktiskt det var sagan, liksom. Då får man höra mamma berätta, liksom. Det tycker jag är skönt, och då får man sitta i en soffa och så där.” (pojke, förskolan)

7.10.3 Rödluvesagens dominans i spontanberättelserna

Ensemblen deklarerade klart, att det inte var deras målsättning att spela den gamla rödluvesagan. Sagan finns där bara som en ram för att lyfta fram något annat. Dock intar stoffet från sagan en dominerande plats i barnens berättelser. Gott och väl en tiondel av barnen, 22 barn, 11 %, låter hela spontanberättelsen enbart upptas av den gamla sagan och dess figurer. Två av dessa berättelser refereras nedan i sin helhet:

”Rödluvan skulle gå till skogen till sin mormor, och sen gick vargen och la’ sej i sängen och lurade henne och åt upp mormor, det gjorde vargen.” (flicka, förskolan)

”Ja, det var Rödluvan som skulle gå till mormor. Och så var det då vargen då, som skulle äta upp henne. Sen så gick vargen till mormor och åt upp henne, och sen när Rödluvan kom, åt han upp henne också.” (flicka, åk 6)

Det är korta spontanberättelser, som citeras ovan, men det förekommer också, att barnen berättar betydligt mera utförligt utan att ändå ha med något annat innehåll i sitt berättande än den gamla sagans. En trejdeklassflicka antyder till exempel i sin relativt långa berättelse på 230 ord inte någon annan handling eller några andra rollfigurer än de som tillhör rödluvesagan. Även om det procentuellt sett var något större antal förskolebarn, som på detta sätt inskränkte sin spontanberättelse till att enbart gälla den gamla sagan, fanns det inom alla tre åldersgrupperna barn, som berättade på detta begränsade sätt: nio förskolebarn, fyra lågstadiesbarn och nio mellanstadiesbarn. Hos dessa barn kommer, då de själva berättar, det nya stoffet i pjäsen i skymundan för det gamla, välkända. Så berättar en sätteklassflicka enbart den gamla sagan, fast hon börjat sin berättelse med att deklarerera ”Jag kommer ihåg alltihopa”.

Det är inte ovanligt, att barnen i sitt berättande har med detaljer från sagan, trots att dessa inte förekommer i pjäsen. Flera barn berättar exempelvis, att Rödluvan, liksom i sagan, har vin med sig till mormor, i stället för att nämna den flaska mjölk, som förekommer i pjäsen.

Sagens dominans i barnens spontanberättelser framgår också vid studiet av vilka situationer från pjäsen, som i störst omfattning tagits upp i barnens berättelser. De tre situationer, som berättas av störst antal barn, har klar anknytning till den gamla sagan. Mer än hälften av barnen, 112 barn, 56 %, berättar situation 23, som är scenen i mormors stuga, då vargen först äter upp mormor och sedan Rödluvan. Situationerna 4 och 27, som också berättas av en stor grupp barn, 85 respektive 79 barn, anknyter också klart till sagan. I situation 4 skickas Rödluvan med sin matkorg iväg till mormor och vinkar farväl av mamman, och i situation 27 skär skogsvaktaren upp vargens mage, och mormor och Rödluvan kommer ut.

Sagan är avsedd att utgöra en ramberättelse och som sådan har den fungerat. De situationer, som så många barn fastnat för är viktiga stolpar i såväl fabeln som teaterpjäsen och dessutom dramatiska händelser. Men barnens berättelser visar också på risken för att en av barnen välkänd ramberättelse kan dominera och skymma det nya stoff, som

pjäsen avser att lyfta fram. Då dessutom det mest dramatiska stoffet i teaterpjäsen återfinns i den tidigare kända ramberättelsen, ökar risken för att det tidigare välkända ska dominera över det nya stoffet. Sammanfattningsvis kan betonas, att det är väsentligt att i en teaterpjäs finns välkänt stoff, som skapar igenkännande, men detta välkända får inte dominera, så att det skymmer det nya, som ska tillföra barnen nya upplevelser och nya tankebanor.

7.11 PUBLIKAKTIVITET OCH SAMSPEL MELLAN SKÅDESPELARE OCH PUBLIK

Presentationformerna för barnteater är enligt McCaslin (1978) ett viktigt område att diskutera och penetrera. I inledningskapitlet till boken "Theatre for young audiences" ställer hon frågorna: "Should participatory drama replace conventional spectator theatre? Is improvisation more effective than the scripted play?" (s 4-5)

I ett senare kapitel av Courtney i samma bok menar denne, att vilken teaterform man än använder, är barnens förhållningssätt till teater alltid präglad av aktivitet.

"The relationship of children to theatre is always active and meaning-giving. This applies whether the student is watching a performance, is giving a performance, or is engaged in creative drama with no audience at all. Yet, in each instance there are differences in the meaning-giving of the students." (s 20)

Courtney presenterar tre olika former av teater, där aktivitetsgraden framkommer med olika grad av påtaglighet: "Presentational theatre", "Participational theatre", och "Creative drama" (s 24). I de två sistnämnda formerna agerar barnen med i teaterspelet med en aktivitet, som är både fysisk och psykisk. Då det gäller "Presentational theatre" kan barn felaktigt uppfattas som passiva, menar Courtney, men också i detta sammanhang är de med om att skapa teaterföreställningen.

"In each instance the art form is to some degree different because of the nature of that audience. Thus the student as percipient is contributing actively to the theatrical event." (s 20)

Enligt Courtneys definition får föreställningen Rödluvan ses som en föreställning av "presentational theatre", då barnen inte vid något tillfälle agerar med i spelet. Ensemblen påpekade i sin målsättning med pjäsen vikten av att under föreställningen aktivera publiken. Föreställningens karaktär av uppsökande teater bidrar på olika sätt till att stimulera aktiviteten och verka kontaktskapande emellan skådespelare och publik. Här finns ingen uppbyggd scen, utan skådespelare och publik befinner sig på samma nivå, direkt på golvet. Publikantalet är maximerat till 150 åskådare för att skapa närhet mellan skådespelare och publik. Slutligen kan nämnas kommunikationsformen: skådespelarna samtalar under spelet inte enbart sinsemellan, utan vänder sig allt emellanåt till publiken med frågor och påståenden.

Då skådespelare på detta sätt vänder sig direkt till publiken och inbjuder till verbal aktivitet från publikens sida, innebär det att man tillämpar en öppen kommunikation. Hagnell (1981) diskuterar öppen och sluten kommunikationsform inom barnteater och gör en systematisering av de olika grepp skådespelargrupper använder sig av för att åstadkomma en öppen kommunikation.

Hon skiljer mellan fem olika kommunikationstyper:

1. fysiskt överskridande (av gränsen mellan scen och salong)
2. överskridande i fantasin (av samma gräns: mellan scen och salong)
3. muntligt överskridande (frågor och uppmaningar)
 - a. ledande frågor/uppmaningar
 - b. halvöppna frågor
 - c. barnen ger spontant förslag

4. skådespelarna tar med publiken, när rollerna konverserar inbördes på scenen
5. skådespelarna talar som roll eller som skådespelare direkt till publiken

Den verbala aktivitet, som tas upp i kommunikationstyperna 3 och 5 finns representerade i föreställningen Rödluan.

7.11.1 Lärarobservationer av barnens verbala aktivitet

Lärarnas observationer under föreställningen innefattade bland annat hur barnen under föreställningen kommunicerade med skådespelarna på scenen. Barnens kommentarer, utrop och förslag till skådespelarna fungerar inte enbart som en direkt reaktion på att skådespelarna vänt sig till barnen med frågor och påståenden. De utgör också initiativ till kommunikation. Barnen hejar på rollfigurer, de varnar och de kommer med egna förslag på hur rollfigurer ska agera. Tredjeklassläraren har t ex registrerat barnens högljudda "Jooo", "Neeej", vid skilda tillfällen under föreställningen. Hon refererar också hur barnen sökte hjälpa rollfigurerna i deras kamp med utrop som "Heja björnen", "Heja haren", och hur de varnade och gav goda råd och förslag, t ex "Akta dej, Rödluan", och "Skjut vargen med geväret".

Resultatet av förskole- och grundskolelärares observationer av barnens verbala aktivitet stöds också av de bandinspelningar, som registrerat aktiviteten under de tre föreställningarna.

7.11.2 Barnens spontanberättelser och intervjusvar

Det är endast i två av spontanberättelserna, som publikaktivitet överhuvudtaget berörs. Två förskolebarn tar med sig själva och sina kamrater i berättandet:

"Och då sa vargen så här: Liknar jag som en hund? Och då sa vi: Jaaa.

Och då trampade han på halsen där, och då sa han, räven där: Nä, det liknar du inte. Och då sa vi: Jooo. Och då stack vargen, och då kom han ut i en annan rock, och då sa han så här: Liknar jag bättre nu? Då sa vi: Jaaa." (pojke, förskolan)

"Så sa en annan flicka så här, när de hade slutat, som skärde opp: Nä, det vet jag väl bäst själv. Och jag sa ingenting." (flicka, förskolan)

Pojken berättar i vifform hur han själv är inbegripen i den kommunikation som äger rum. Flickan däremot, berättar om ett samspel, där hon själv ställer sig utanför: Citaten är representativa för hela barngruppens sätt att beskriva kommunikationen mellan scen och publik då direkt fråga ställs. Intervjusvaren visar, att så gott som alla barnen uppfattat, att denna kommunikation existerar. Det är endast ett tiotal barn, som inte är på det klara med, att skådespelarna inte bara talar med varandra, utan också vänder sig till publiken. Barnen är också i lika hög grad medvetna om, att skådespelarna får respons och svar från sin publik. Däremot är det många barn, som liksom den ovan citerade flickan, ställer sig utanför denna kommunikation. Dessa barn berättar om kamraters agerande, men de inbegriper inte sig själva.

Som framgår av följande tabell är det nästan hälften av barnen som berättat att de ställt sig utanför kommunikationen.

Tabell 42. Antal barn i de olika åldersgrupperna, som berättar att de deltagit/inte deltagit i samspelet mellan scen och publik (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	S-a
Eget deltagande	32	29	50	111	57	48	60	55
Inte eget deltagande	24	32	34	90	43	52	40	45
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =2,16 p>0,05 skilln. ej sign.								

7.11.3 Närhet till scenen ökar barnens deltagande i kommunikationsprocessen

Den uppsökande teaterformen ger närhet mellan scen och publik. Den förhållandevis lilla publiken gör att var och en i publiken får möjlighet att komma ganska nära scenen. Men närheten är i vissa fall ändå inte tillräckligt stor, för att man ska uppleva, att den kommunikation som pågår, också är riktad till var och en personligen. Avståndet är ett hinder för att man ska känna sig inbegripen i den grupp, som skådespelarna vänder sig till och samtalar med:

”Med dom som gick i 1 a. Dom pratade inte med oss, för vi satt alldeles längst upp. Dom pratade med 1 a, men inte med oss.” (pojke, åk 1)

Avståndet är också ett hinder för vissa barns eget deltagande i samspelet.

”Nej, jag satt längst upp.” (flicka, åk 1)

”Nej, inte direkt, jag satt längst bak.” (pojke, åk 6)

7.11.4 Kommunikation från scen till publik kan bidra till att öka tydligheten hos pjäsen

Förklaringar och kommentarer under spelets gång, kommunikationstyp 5 enligt Hagnell (1981), kan för de mindre barnen underlätta förståelsen av både handling och scenografi.

”Ja, dom pratade med dom som satt och tittade på med, så dom skulle fatta, liksom. För annars: ‘Nu ska jag gå till skogen’. — ‘Han är där inne i skogen’, så pekade dom och berättade var skogen var, för annars så visste man ju ingenting, då fattade man ingenting.” (flicka, åk 1)

7.11.5 Aktiviteten - både lustbetonad och störande

Barn behöver aktivitet. De kan inte sitta långa stunder i sysslöshet. Många av barnen, ur olika åldersgrupper kommenterade det positiva i att själva få vara med och aktivt delta i ett samspel.

”Roligt att ropa ’ja’ och ’nej’.” (flicka, åk 2)

”Ja, det är lite kuligare, än att bara sitta och titta på.”
(pojke, åk 4)

”Ganska bra. Mycket roligare om man får säga något.
Det är inte roligt att sitta tyst hela tiden.” (pojke, åk 6)

Flera barn var dock störda av sina ivriga kamrater. En flicka berättar på följande sätt om sitt eget och kamraternas agerande:

”Ja, men dom där bredvid sa att jag skulle vara tyst. Dom frågade nånting, så man skulle svara ’ja’. ’Ja’, då sa dom ’Tyst med dej!’” (flicka, åk 4)

Av flickans berättelse framgår, att kamraterna kände sig störda. Barn berättar också själva om att det var störande, att kamrater pratade och ropade alltför högt:

”En del pratade, men jag gjorde inte de’, för då kunde man inte höra vad dom sa.” (pojke, åk 1)

”Det var nästan aldrig tyst. (Tyckte du dom pratade för mycket?) Ja.” (flicka, åk 2)

”Dom skrek ju Vargen! Vargen! Men de’ gjorde inte jag, för jag tyckte det skulle vara tyst.” (pojke, åk 2)

”Dom andra pratade, man hörde inte så mycket.” (flicka, åk 3)

Den öppna spelstilen inbjuder till aktivitet. Svårigheten är, att hålla denna aktivitet hos barnen inom gränser, som gör att den inte blir så bullrande och högljudd att den minskar eller tar bort den positiva upplevelsen av teaterföreställningen. Hagnell (1981) pekar på svårigheter i den öppna kommunikationen, och ibland dessa finns faktorer, som lätt bidrar till att ljudnivån hos publiken stiger. Hon menar, att för det första hör inte skådespelarna alltid vad barnen säger, då de ropar på en gång. För det andra är manus i pjäsen ofta givet, och vilka förslag som helst kan inte anammas. I båda fallen får barnen inte respons på sitt ropande. De försöker då med ökad ihärdighet att göra sig hörda och påverka spelet, ända tills, i sämsta fall, lärare och skådespelare måste börja med negativa sanktioner och tysta ner barnen. Diderichsen (1979) tar också upp denna aktivitet och menar att ”man genom opfordring får børn til at være verbalt eller motorisk aktive er ikke ensbetydende med at skabe et engagement hos dem” (s 53).

7.11.6 Kommunikation kan stärka eller bryta inlevelsen

Då barnen genom den öppna kommunikationen ges möjlighet att från sin publikplats medverka i spelet kan en samhörighetskänsla skapas med de agerande på scenen som positivt kan påverka barnens inlevelse:

”Bra, man tycker då liksom att man själv är med i pjäsen.”
(pojke, åk 4)

Alla barn upplever dock inte samspelet på detta positiva sätt. Inlevelsen i spelet kan gå förlorad på grund av kommunikationen mellan skådespelare och publik.

Några fjärdeklassare deklarerar klart, hur förtrollningen och spänningen bryts, då rollfigurerna vänder sig till publiken.

”När det är jättespännande kommer dom och avbryter och börjar prata med oss, det är ju dumt.” (pojke, åk 4)

”Ibland tycker jag det är bra, men det är mer spännande, när dom inte pratar med oss.” (flicka, åk 4)

”Man vill att dom ska prata med varandra, och inte med oss så mycket.” (pojke, åk 4)

Susanne Langer berättar i ”Den dramatiska illusionen” (1981) om hur illusionen på liknande sätt bröts, då hon som barn såg en föreställning av ”Peter Pan” och Peter vänder sig till åskådarna för att de ska intyga sin tro på féer:

”På ett ögonblick var illusionen borta. Där satt hundratals barn, applåderande och t o m högljutt ropande, medan Miss Adams, utklädd till Peter Pan, talade till oss likt en lärare som instruerade oss i en pjäs i vilken hon själv hade huvudrollen. Jag förstod naturligtvis inte vad som hade hänt, men akut förtvivlan tillintetgjorde resten av scenen och skingrades inte riktigt förrän ridån gick upp för en ny scen.” (s 74)

I pjäsen Rödluvan kliver rollfigurerna aldrig ur sin roll, då de kommunicerar med sin publik. Det är t ex hela tiden såsom hare, såsom syrsa eller såsom räv rollfigurerna vänder sig till publiken. Det förekommer dock i barnteaterföreställningar att skådespelare under föreställningen går ut ur sin roll och vid sidan om pjäsens handling kommunicerar med barnen. Ett sådant agerande bidrar i ännu högre grad till att bryta spänningen, då själva spelet helt enkelt upphör under kommunikationen. Hagnell (1981) redovisar exempel på hur sådant avbrott i spelet skapat oro och brist på koncentration hos barnen.

Det är inte enbart skådespelares kommunikation med publiken, som bryter spänningen. Publikens eget agerande kan ibland ha samma effekt, beroende på de kunskaper om skeendet i pjäsen, som publiken besitter. Ibland är det publiken som känner till själva hemligheten, och har kunskaper om skeendet i pjäsen på ett sätt som de rollfigurer, som för stunden agerar på scenen, inte alls har, enligt manus. Denna kunskap kan de mindre barnen inte alls behålla för sig själva, utan medagerandet i spelet resulterar i varningar och förslag, som minskar spänningen för andra barn:

”Det var ett par andraklassare. Dom var så knasiga, att dom talade om allting för dom. Det var mer spännande om dom inte gör det.” (pojke, åk 3)

7.11.7 Skenkommunikation

Rödluvan är en pjäs, som är instuderad efter ett bestämt manus, där handlingens drag är klara och slutet helt bestämt och oförändrat från gång till gång. Handlingen är sluten. Hagnell (1981) diskuterar, om den öppna spelstilen passar ihop med en pjäs med sluten handling. Hon menar, att då man i en föreställning öppnat för förslag och svar från publikens sida, får man kanske också inpass, som man inte bett om, och man vet inte hur man ska hantera alla de exempel på idéer, som haglar. Då handlingen är sluten finns inga möjligheter att godta barnens förslag, om dessa antyder annat skeende än det i pjäsen bestämda. Endast då förslagen och svaren från barnen bekräftar skeendet på scenen, kan de få respons. När man i stället låtsar, att man inte hör, då lurar man publiken. Då är den inte någon samtalspartner, som man tar på allvar. Hagnell har talat om en skenkommunikation, vars avsikt är att aktivera barnen, men som i stället i längden kan verka passiviserande, då de kan få en känsla av att deras insatser i den pågående kommunikationen är oväsentliga. Diderichsen (1979) pekar på samma förhållande. Flera barnsvar utgör exempel på hur denna skenkommunikation upplevdes i föreställningen Rödluvan. Barnens berättelser om publikens deltagande i samspelet ger lätt intrycket, att de upplever både sitt eget och kamraternas deltagande såsom passivt, med publiksvar som på förhand är givna:

"Jag sa 'ja', när dom andra sa det." (flicka, åk 4)

"Man sa ju bara i kör, man skulle säga 'ja' eller 'nej'."
(pojke, åk 4)

"Man skulle skrika 'ja' eller 'nej'." (flicka, åk 6)

Hagnell (1981) påpekar, att det inte är ovanligt, att kommunikationen mellan scen och publik tillgår på detta sätt, då det gäller barnteater. Hon gör också jämförelsen med det gamla traditionella sättet att kommunicera med storpublik, där frågor ställs från scenen och publikens rungande svar är helt givna på förhand. Då det gäller uttryck för sken-kommunikation är det framför allt de äldre barnen, som påtalar dem i sina intervjuvar. Det är de aspekter på skenkommunikation, som tidigare berörts, som barnen tar upp. Dels att skådespelarna inte lyssnar på publikens svar och dels att svaren är givna på förhand:

"Ettorna skrek ju enormt och sa liksom var dom var, fast dom liksom inte lyssnade var dom var." (flicka, åk 2)

"Fast jag tyckte inte om ettorna och så, för dom bara pratade: 'Vargen har varit där', och så pratade dom. Det blev inte nåt roligt, för sen så lyssnade ju inte skådespelarna på dom, för dom hade ju tränat på ett eget sätt, och då lyssnar inte skådespelarna på dom, som ropar så." (pojke, åk 3)

"Det är meningen att dom ska fråga, fast dom lyder ju inte publiken." (flicka, åk 5)

"Dom frågade några saker: 'Vad ska jag göra?' och så. Det var för det mesta fel svar. Han frågade vad han skulle hämta och sy med. Så kom han på att han skulle hämta symaskin. Det var ju fel svar av alla." (pojke, åk 6)

Det vore orättvist att påstå, att det enbart skedde en skenkommunikation under föreställningen Rödluan. Vid vissa tillfällen var det möjligt för skådespelarna att inom pjäsens ram rätta sig efter barnens förslag och låta dem uppleva respons. Svaren visar också, att det fanns barn, som upplevde samspelet som verklig kommunikation:

"Man får liksom själv bestämma, vad dom ska säga." (flicka, åk 5)

Hagnell (1981) påpekar, att det är ovanligt, att en barnpublik delar sig i sina reaktioner. Barnens berättande om hur de ropade "ja" och "nej" som alla de andra barnen ger också i denna undersökning belägg för ett sådant påstående. Andra barnsvar visar dock på ett motsatt förhållande:

"Haren brukar ju säga så: 'Ska jag våga gå och följa efter Rödluan?' 'Ja' säger en del barn, och 'nej' säger en del. Det blir lite klumpigt. Det är bra ändå, men det blir lite klumpigt ibland." (pojke, åk 4)

Det är skådespelarnas dilemma att inte kunna följa motsäggande förslag, som den ovan citerade pojken tagit fasta på. Men hans kommentar tyder också på, att pjäsen inte enbart framkallat en passiv kommunikation. Som Hagnell påpekar, är det en styrka hos en barn-teaterföreställning, när barnen tvingas att tänka efter och komma med egna förslag. Men det är här kollisionen sker mellan pjäsen med den på förhand uppgjorda handlingen och skådespelarnas inviter till publiken att komma med förslag på lösningar av handlingen i pjäsen. Sammanfattningsvis kan listas ett antal både positiva och negativa aspekter på samspelet mellan scen och publik, såsom de framkommit av undersökningsmaterialet.

Positiva och negativa aspekter på samspelet mellan skådespelare och publik

	Positiva aspekter	Negativa aspekter
Publikplatsen under föreställningen har betydelse	Närhet till scenen ökar i alla åldrar barns medagerande och bidrar till att även mindre barn upplever att den pågående kommunikationen är riktad även till dem.	Större avstånd till scenen minskar barns medagerande, och framför allt de mindre barnen fattar inte lika lätt, att kommunikationen är riktad även till dem.
Barns eget medagerande	upplevs lustbetonat och aktiverande i alla åldersgrupper. kan öka inlevelsen och känslan att spelet är spännande.	upplevs ofta såsom störande av kamrater. Detta gäller barn i alla åldersgrupper. kan minska inlevelsen och förta känslan av spänning i spelet, speciellt hos äldre barn.
Skådespelarnas kommunikation med publiken	ger tydlighet åt skeendet på scenen, framför allt för de mindre barnen i de fall, då kommunikationen innebär berättande och förklaringar. åstadkommer stundtals en verklig kommunikation.	kan vid denna typ av kommunikation, framför allt hos äldre barn, bryta inlevelsen och spänningen i spelet. är oftast en skenkommunikation, som framför allt upptäcks av de äldre barnen. Denna kommunikation orsakar passiva svar, då pjäsens i förväg bestämda handling utesluter reell möjlighet för skådespelarna att i spelet ta hänsyn till förslag.

7.12

BARNENS TIDIGARE ERFARENHETER AV TEATER

Eftersom barnteaterföreställningar ges inom förskolans och skolans ram och som en del av den ordinarie verksamheten, har teater möjlighet att nå ut till de allra flesta barn i vårt samhälle. "Skolteatern har blivit den enda egentliga folkteatern". Så uttryckte sig teatermannen Finn Poulsen vid ett seminarium om barnteater i mars 1982, anordnad av organisationen ASSITEJ (Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse). Detta sätt att inom samhällets barninstitutioner presentera barnteater, är också helt i linje med de riktlinjer för barnkulturverksamhet, som presenterades i en regeringsproposition tre år tidigare (Prop 1978/79:143).

Barnen tillfrågades både om de sett teater tidigare och om de sett teater utanför förskolans och skolans ram.

Barnens intervjusvar visar klart att förskolan och skolan ger barnen teatererfarenhet. Från årskurs 3 och uppåt i klasserna svarade barnen hundraprocentigt att de sett teater tidigare.

I det följande redovisas barnsvar både utifrån åldersgrupp och årskurs, då det framkommit skillnader inom åldersgrupperna som varit av intresse att redovisa.

Tabell 43. Antal barn i de olika åldersgrupperna som tidigare sett/inte sett teater (intervjuvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	Totalt
Sett teater tidigare	29	49	84	162	52	80	100	81
Inte sett teater tidigare	27	12	0	39	48	20	0	19
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100

Chi²=49,95 V=0,50
p< 0,05
skilln. sign.

Tabell 44. Antal barn i de olika årskurserna som tidigare sett/inte sett teater (intervjuvar)

	Antal barn								%							
	Årskurs							S-a	Årskurs							Totalt
	F-sk	1	2	3	4	5	6		F-sk	1	2	3	4	5	6	
Sett teater tidigare	29	15	11	23	26	29	29	162	52	63	79	100	100	100	100	81
Inte sett teater tidigare	27	9	3	0	0	0	0	39	48	37	21	0	0	0	0	19
Summa	56	24	14	23	26	29	29	201	100	100	100	100	100	100	100	100

Chi²=60,29 V=0,55
p< 0,05
skilln. sign.

Förskolebarnen visade en viss osäkerhet om vad de skulle inordna i begreppet teater. Ett par barn kallade under hela intervjun teaterföreställningen för film, och filmerna "Bambi", "Kalle Anka" och "Pippi Långstrump" nämnde några barn såsom exempel på teater. Intervjuarna fick under intervjuerna med förskolebarnen genom förklaringar och exempel försäkra sig om att barnen, då de skulle berätta om att de tidigare sett teater eller inte, hade klart för sig vad som innefattades i begreppet teater. Det framgick dock klart, att det enbart var de sexåriga förskolebarnen, som gjorde denna sammanblandning. Från årskurs 1 och uppåt var barnen helt klara på distinktionen mellan film och levande teater.

Dessa resultat skulle vara helt självklara, om det enbart är genom förskolan och skolan, som barnen får sina teaterkontakter. För sjuåringarna hade skolgången, när denna undersökning gjordes, endast pågått någon månad, varför teaterföreställningen Rödluvan var deras första teaterkontakt i skolan. Olika barn har inte heller samma möjligheter att under förskoleåldern genom förskolans försorg få del av teater, då alla barn inte tar del av barnomsorgen under lika lång tid. Sexåringar tillhör så gott som hundra procentigt förskolan under ett år, året närmast före skolstarten. De får under detta år del av barnomsorgens kultursatsningar, medan de förskolebarn, som också genom daghemsverksamheten tillhört barnomsorgen i tidigare ålder och under längre tid nås av kultursatsningar inom barn-

institutionerna. Flera yttranden i stil med "Ja, när jag var på dagis, Blåklinten, såg vi teater", berättar om sådana erfarenheter.

Utan tvivel presenteras de allra flesta barnteaterföreställningar inom barninstitutionernas ram. Barnkulturgruppen (1978) påpekade att det förhållandet, att de allra flesta barnteaterföreställningar abonneras av förskolan och skolan, gör det praktiskt taget omöjligt för allmänheten att få se några föreställningar. Hur är då barnens erfarenheter av teaterföreställningar utanför barninstitutionernas ram? Nedanstående tabeller visar, hur många barn, som berättar, att de sett teater i annat sammanhang än inom förskolan och skolan.

Tabell 45. Antal barn i de olika åldersgrupperna som tidigare sett/inte sett teater utanför förskolans och skolan ram (intervjusvar)

	Antal barn				%			
	F-sk	L-st	M-st	S-a	F-sk	L-st	M-st	Totalt
Sett teater utanför förskola och skola	18	20	25	63	32	33	30	31
Inte sett teater utanför förskola och skola	38	41	59	138	68	67	70	69
Summa	56	61	84	201	100	100	100	100
Chi ² =0,17 p>0,05 skilln. ej sign.								

Tabell 46. Antal barn i de olika årskurserna som tidigare sett/inte sett teater utanför förskolans och skolans ram (intervjusvar)

	Antal barn								%							
	F-sk		Årskurs						F-sk		Årskurs					
	1	2	3	4	5	6	S-a		1	2	3	4	5	6		
Sett teater utanför förskola och skola	18	8	4	8	6	10	9	63	32	33	29	35	23	34	31	31
Inte sett teater utanför förskola och skola	38	16	10	15	20	19	20	138	68	67	71	65	77	66	69	69
Summa	56	24	14	23	26	29	29	201	100	100	100	100	100	100	100	100
Chi ² = 1,19 p > 0,05 skilln. ej sign.																

Omkring en tredjedel av barnen har således sett teater utanför skolans ram. Barnen berättar att de sett teaterföreställningar på t ex museum eller bibliotek, och att de gjort sina teaterbesök tillsammans med föräldrar eller andra anförvanter eller tillsammans med andra vuxna, t ex med dagmamman.

Något överraskande är att förskolegruppen berättar om att de sett teater utanför skolans ram i procentuellt samma omfattning som eleverna i årskurs 6.

Materialet ger inga heltäckande uppgifter om hur aktuella barnens teaterupplevelser är, då sådan information endast framkommer i en del barnsvar. Vissa kommentarer hos en del av de äldre barnen ger dock en fingervisning om, att teaterupplevelsena skedde för ett bra tag sedan, då de var betydligt yngre. "Ja, när jag var liten", "med mamma och pappa när jag var liten", är svar som återkommer. När barnen är små, är det naturligt för vissa föräldrar att ta med sina barn på teaterbesök. Då barnen kommer upp i åldrarna är föräldrarnas deltagande i gemensamma fritidsaktiviteter inte lika nödvändigt. Barnen klarar sig själva och utövar sina fritidsaktiviteter mer och mer tillsammans med kamrater. Antagligen utgör teaterbesök ett obetydligt inslag i denna bild av aktiviteter. Endast ett svar talar om teaterbesök tillsammans med kamrater:

"Jag har gått själv på teater med kompisar." (flicka, åk 3)

Det kan således förefalla som om lågstadieåldern och mellanstadieåldern är åldersperioder, som är fattiga på teaterupplevelser grundade på egna initiativ. Man kan peka på ett par olika anledningar till att detta antagande kan vara riktigt. Barn i dessa åldrar får se teater genom skolans försorg, och med detta nöjer sig ofta både föräldrar och barn. En annan anledning är att teater riktad till dessa åldersgrupper sällan visas utanför skolan. De föreställningar, som barnen exempelvis berättat om att de sett på museum eller bibliotek, har varit barnteater riktad till de minsta barnen.

Det finns dock också i skolåldern barn, som berättar om teaterbesök utanför skolan såsom aktuella händelser. Det är då i allmänhet någon vuxenföreställning barnen sett tillsammans med sina föräldrar eller med någon annan vuxen. Det har t ex förekommit att barn sett nyårsrevy, balett eller operett, och ett par barn berättar om teaterbesök utomlands tillsammans med föräldrarna.

De barn som fått ta del av teater utanför barninstitutionernas ram, har tydligen i regel gjort detta redan som små, alltså under en åldersperiod, då föräldrainslag är av avgörande betydelse för vilka erfarenheter och upplevelser barnen får ta del av. Resultaten visar på ett samspel mellan åldersgrupp och socialgrupp. Barn i socialgrupp 1 och 2 får i större utsträckning ta del av teateraktiviteter före skolåldern än barn från socialgrupp 3, vilket framgår av nedanstående tabell.

Tabell 47. Antal barn i olika ålders- och socialgrupper som sett teater tidigare (intervjusvar)

Socialgrupp	Åldersgrupp		
	Förskola	Lågstadium	Mellanstadium
1 (n=29)	8 (n=9)	10 (n=12)	8 (n=8)
2 (n=84)	13 (n=23)	15 (n=19)	42 (n=42)
3 (n=84)	8 (n=23)	21 (n=27)	34 (n=34)
Summa	29	46	84

Uppgift om socialgruppstillhörighet saknades för tre lågstadiebarn som tidigare sett teater.

Samspel ålder - socialgrupp: $F=8,94$ $E^2=0,83$

$p<0,05$

sign.

Avsikten med de olika datainsamlingsmetoderna var att de skulle komplettera varandra.

Lärarobservationen bestod av två delar. Den del av lärarobservationen som innebar studier av barnens reaktioner under föreställningen gav information likartad den barnen själva lämnade. Den andra delen, som innebar att lärarna observerade barnen under en fyraveckorsperiod och förde dagboksanteckningar, gav däremot mager utdelning. Här förekom i stort sett inget att notera om barnens aktualiseringar av teaterföreställningen utöver vad ett par av barnen själva under intervjuerna berättat om eget dramatiserande. Metoden innehåller givetvis brister. Det kan t ex innebära svårigheter att under den aktiva klassrumssituationen föra dagboksanteckningar, och om uppkomna situationer inte noteras omedelbart är det lätt att de glöms bort. Men det troliga förhållandet är, att teaterföreställningen inte satt några direkta spår i barnens lekar, det direkta skolarbetet eller aktualiserats genom ställda frågor. Hagnell (1983) redovisar samma resultat:

”Dagboksiden fungerade utmärkt såtillvida att förskolepersonalen intresserat ställde upp. Det visade sig emellertid att nästan inga spontana uttryck från barnen fanns att registrera. Barnen behöver tydligen hjälp att bearbeta sina upplevelser, och här måste förskolepersonalen fylla en viktig uppgift genom att följa upp teaterbesök.” (s 170)

Exempel på samstämmigheten mellan barnens spontanberättelser och intervjuvar ges genom direktcitat i avsnitt 7.3.3 Pjäsens handling. En ytterligare jämförelse mellan de två metoderna visar emellertid att intervjuvaren gav en betydligt fylligare information som också tog upp områden som ofta förbigåtts i barnens spontanberättelser. Exempel på sådana områden är kommunikationen mellan scen och publik, scenografi, sång och musik, och följaktligen kom i dessa fall den huvudsakliga informationen från barnens intervjuvar.

Barnens egna spontana berättelser rörde sig i hög grad kring pjäsens sammanhängande kedja av händelser. Även om det var mer framträdande hos de yngre barnen, hade både yngre och äldre barn en benägenhet att enbart relatera det yttre skeendet i pjäsen. De ställda intervjufrågorna visade dock att barnen i flera fall uppfattat rollfigurers inre karaktärsdrag och ett inre skeende i pjäsen, även om detta inte framgått av deras spontanberättelser.

Samtalsformen i intervjuerna fungerade på ett utmärkt sätt. Så fick exempelvis två mindre barn, förskoleflickor, som inte kom igång med några egna spontanberättelser, hjälp av den fortsatta intervjun, och hade inga svårigheter med att svara på de ställda intervjufrågorna.

Sammanfattningsvis kan två förhållanden betonas. Dels visade sig informationen från spontanberättelserna på jämförbara punkter stämma väl med informationen från intervjuvaren. Denna samstämmighet ökar vår tilltro till den verbala informationens tillförlitlighet. Dels visade sig intervjudata ge värdefull tilläggsinformation. Uppfattningen att det vid studier av detta slag är fruktbart att parallellt arbeta med flera datainsamlingsmetoder bestyrktes.

8.1 BAKGRUND, SYFTE OCH METOD

”Barnteater” är ett uttryck som ingalunda är entydigt. I detta arbete har uttrycket använts för sammanhang där barn är publik, teater för barn.

Barnteater är en förhållandevis ny företeelse. Det är i stort sett först på 1900-talet som teater presenterats med speciell inriktning på barn, och det är framför allt under de senaste årtiondena som genomgripande förändringar har skett på barnteaterns område.

Den förändrade bilden av barnteatern har visat sig både i fråga om repertoar och framställningssätt, och uppsökande teater har blivit den dominerande formen då det gäller barnteater.

Den uppsökande teaterformen har möjliggjort att barn får se teater inom barninstitutionernas, förskolans och skolans ram och såsom en del av arbetet på dessa institutioner. En inriktning av teaterföreställningar på speciella åldersgrupper har blivit en naturlig följd av detta arbetssätt, och teateruppsättningar har rubricerats som t ex förskole-, låg-, mellan- och högstadietpjäser.

Undersökningens syfte har varit att med utgångspunkt dels i av det svenska samhället antagna mål för barnteaterområdet, dels i Piagets utvecklingspsykologiska teori, jämföra hur barn i olika åldersgrupper upplever en teaterföreställning.

Undersökningen har genomförts på 201 barn från förskola, lågstadium och mellanstadium inom stadsdelen Teleborg i Växjö hösten 1980. Barnen gavs tillfälle att som uppsökande teater se Växjöensemblens uppsättning av Jevgënij Schwartz’ teaterpjäs Röd-luvan.

Sagopjäsen Röd-luvan har i olika bearbetningar spelats för barn på olika scener i landet. Med den gamla rödluvesagan som ramberättelse skildras en maktkamp i skogen. Pjäsen visar hur djuren i skogen både kan övervinna sin rädsla och klara upp sin situation om de bara samarbetar och ställer upp för varandra. Teatergruppens målsättning var att presentera en pjäs som skulle stimulera fantasien, underhålla och roa, men också ge ett budskap om sammanhållning och solidaritet.

Följande frågor har belysts i undersökningen:

- Hur uppfattar och upplever barn i olika åldrar en speciell teaterpjäs?
- Finns det olikheter som kan hänföras till åldern i fråga om vad barnen fastnat för och berättar om från teaterföreställningen?
- Är åldersfaktorn så avgörande för vad barn uppfattar och upplever under en teaterföreställning att en klar inriktning på olika åldersgrupper är motiverad?

Undersökningen har inriktats på barnpubliken, utifrån en kommunikationsmodell, där teatergruppen utgör sändarsidan och barnpubliken mottagarsidan. Ett antal olika informationskällor har utnyttjats:

För sändarsidan:

1. pjäsmanuskriptet
2. observationer under repetitionsarbetet
3. intervjuer med de medverkande i teatergruppen
4. ljudbandsupptagningar av de tre föreställningarna som ingår i undersökningen
5. videobandupptagning av en föreställning

För mottagarsidan:

1. lärarobservationer
2. ljudbandsupptagningar av de tre föreställningarna som ingår i undersökningen
3. barnens spontanberättelser
4. fokuserade intervjuer med barnen

Tyngdpunkten i det insamlade datamaterialet låg i barnens spontana berättelser och intervjuvar. Intervjuerna genomfördes en vecka efter föreställningen.

Det insamlade materialet har innehållsanalyserats efter ett speciellt kategorischema.

8.2 UNDERSÖKNINGENS HUVUDRESULTAT

Karakteristiska drag i barnens sätt att berätta

Varje barnintervju inleddes med att barnen uppmanades att berätta vad de kom ihåg av förra veckans teaterföreställning. I barnens sätt att berätta framkom vissa för de tre åldersgrupperna karakteristiska drag.

I de mindre barnens berättande visade sig en inriktning på enskildheter och detaljer samt en benägenhet att ta fasta på yttre arrangemang.

Med barnens ökade ålder framkom pjäsens kronologiska skeende på ett helt annat sätt i deras berättelser. Det blev också allt vanligare att de gjorde översiktliga uttalanden och värderingar och deras tolkningar tog oftare upp inre sammanhang i pjäsen.

I de spontana berättelserna refererade ungefär hälften av barnen (46 %) enbart pjäsens yttre skeende. Med ökad ålder tog barnen i allt större utsträckning upp moment som berörde avsikter, känslor och inre karaktärsdrag, begrepp som i kategorischemat benämns med pjäsens inre skeende (förskolebarn 37 %, lågstadiebarn 57 % och mellanstadiebarn 63 %). De intervjuer som gjordes med barnen i anslutning till deras spontana berättelser gav en fylligare information och visade att speciellt äldre barn hade uppfattat ett inre skeende i pjäsen även om detta inte framgick av deras spontana berättelser.

Pjäsens handling tycktes vara väsentlig för barnens upplevelse av en teaterpjäs. I alla tre åldersgrupperna var det framför allt pjäsens olika delsituationer som barnen tog upp i sina spontanberättelser, och de utslöt ofta andra aspekter på teaterföreställningen, såsom scenografi, sång och musik. 87 % av barnen hade på något sätt med pjäsens handling i sitt berättande.

Barnens berättelser var av mycket varierande längd. Det fanns stora individuella skillnader inom varje åldersgrupp, men de yngre barnen hade i medeltal kortare berättelser än de äldre. Pojkarna visade sig också mer ordrika än flickorna.

Det innebar i allmänhet inga svårigheter för barnen att berätta om teaterföreställningen. Det var endast två barn, två flickor från förskolegruppen, som inte kunde berätta någonting alls.

Pjäsens handling

Pjäsens huvudbudskap var sammanhållning och solidaritet. Uttryck för samarbete, sammanhållning och solidaritet berördes inte av några barn i de spontana berättelserna. För att ge barnen möjlighet att beröra samsarbetsaspekterna ställdes i intervjun en direkt fråga: "Hur kom det sig egentligen att man klarade av vargen?" Inte heller här kom samsarbetsaspekter fram i förskolebarnens svar. Med ökad ålder blev det dock allt vanligare att barnen gav motiveringar som betecknade samarbete (lågstadiebarn 26 % och mellanstadiebarn 44 %).

De barn som inte uppfattat samsarbetet som avgörande för att man lyckades besegra vargen, och detta var huvudparten av barnen, tog framför allt fasta på enskilda rollfigurers agerande.

Maktkampen, faran och hotet i skogen, var också en problematik som var svår för de mindre barnen att få grepp om. Av förskole- och lågstadiebarn var det endast två barn, som

på något sätt berörde den i sina spontanberättelser, medan den togs upp av 14 % av mellanstadiebarnen. I den fortsatta intervjun visade det sig dock att det var betydligt fler barn som hade uppfattat maktkampen (förskolebarn 23 %, lågstadiebarn 39 % och mellanstadiebarn 83 %).

Med ett delvis nytt budskap hade den gamla *rödлуvesagan* funktionen av att vara sammanhållande ramberättelse. De allra flesta barnen hade tidigare hört sagan. För 16 barn, varav de flesta förskolebarn, var dock *rödлуvesagan* ny.

Rödлуvesagan tycks ha haft stor betydelse för barnens upplevelse av pjäsen. I barnens spontanberättelser dominerade situationer som hade klar anknytning till den gamla kända sagan. De tre delsituationer i pjäsen som allra mest förekom i barnberättelserna hörde samtliga till *rödлуvesagans* berättelse.

Pjäsens rollfigurer

Den gamla sagans genomslagskraft vid barnens upplevelse av teaterpjäsen framgick också av deras upplevelse av de olika rollfigurerna. De allra flesta barnen (89 %, resp. 86 %) berättade om sagans figurer, Rödлуvan och vargen.

Klart uppfattade rollfigurer bör vara en viktig förutsättning för att en pjäs av åskådaren skall uppfattas efter de intentioner som finns i pjäsen. Informationen från spontanberättelserna om hur barnen benämnde de olika rollfigurerna, bekräftades då barnen i den fortsatta intervjun fick benämna rollfigurerna utifrån fotografier. Rödлуvan var den enda rollfigur som samtliga barn benämnde exakt med det rollnamn som användes i pjäsen. Även de för pjäsens budskap så viktiga hjälpare och varnande rollfigurerna, haren, björnen och snoken, hade också de mindre barnen uppfattat på rätt sätt. Barnen hade ofta annorlunda beteckningar på dessa rollfigurer än de som användes i pjäsen, t ex orm i stället för snok eller kanin i stället för hare, men dessa beteckningar tydde på intet sätt på att barnen hade felaktiga uppfattningar om rollfigurernas karaktär och funktion i pjäsen. Andra rollfigurer var däremot svårare att uppfatta, speciellt för de mindre barnen, och förväxlingar och sammanblandningar förekom. Rödлуvesagan fanns tydligen i bakhuvudet på de flesta barn, och speciellt de mindre barnen förde över sagans figurer till pjäsens handling även om detta gick utanför pjäsens intentioner. Vissa rollfigurer, t ex syrsan, tycktes kunna kombinera möjligheten att stimulera barnens fantasi och samtidigt presentera en rollfigur som var lätt att uppfatta. Då rollfiguren däremot var alltför fantasifullt skildrad, fick de mindre barnen ett förvirrat och felaktigt intryck. Detta gällde speciellt rollfiguren katten.

Vikten av att barnen uppfattade rollfigurernas *inre karaktärsdrag* betonades i teatergruppens måldiskussion. Undersökningsresultaten visade att barnen med ökad ålder i allt högre grad berättade om rollfigurernas inre karaktärsdrag. Det var framför allt då en rollfigurs inre drag stämde med barnens förväntningar och förkunskaper som också förskolebarnen kunde berätta om inre egenskaper.

Rollfigurerna skildrades i pjäsen medvetet med motstridande inre drag. Resultaten visade att det framför allt var mellanstadiebarnen, som berättade om sådana motstridande drag.

Också då man måste tolka dubbla budskap för att uppfatta inre karakteristika hos en rollfigur hade de mindre barnen svårigheter. Barnens uppfattning av rollfigurernas rädsla var ett tydligt exempel på detta förhållande. Endast 36 % av förskolebarnen var på det klara med att Rödлуvan var rädd innerst inne, medan 82 % i samma barngrupp var helt på det klara med de andra rollfigurernas rädsla. Förskolebarnen hade en benägenhet att ta fasta på den direkt uttalade informationen. De fastnade därför för Rödлуvans självsäkra sätt och hennes egna uttalanden och uppfattade inte hennes rädsla, ett underliggande och inte uttalat drag. *Yttre karaktärsdrag* togs framför allt upp av förskolebarnen.

Som alternativ till att beskriva karaktärsdrag förekom det i alla tre åldersgrupperna att barnen lämnade ett omdöme. Dessa omdömen var ofta onyanserade och enkla, såsom "bra" och "ganska bra", och uppfattades mest som ersättningsord, då barnen inte kunde ange karaktärsdrag.

Det var inte alltid som barnen kunde lämna någon beskrivning eller något omdöme. Vissa rollfigurer var mycket svårare för barnen att uttala sig om än andra, t ex katten. Mellanstadiebarnen hade dock betydligt lättare än både förskole- och lågstadiebarn att

överbudtaget ge någon karakteristik av rollfigurerna.

Vilka identifieringsmöjligheter gav teaterpjäsen barnen, vilka rollfigurer identifierade sig barnen med och vad hade de för *motiv* för sin identifiering?

Undersökningen av barnens identifikation inriktades på den typ av identifikation som kan benämnas önske- och likhetsidentifikation.

Barnen tillfrågades dels vilken rollfigur de skulle vilja likna och dels vilken rollfigur de skulle vilja spela i en teaterpjäs.

Det förhållandevis stora antalet rollfigurer bidrog säkert till att så stor del av barnen (88 %) utan svårighet kunde välja ut någon rollfigur som de ville likna. Teatergruppen menade i sin måldiskussion att framför allt haren och Rödluvan borde vara lämpliga identifieringsobjekt. Många flickor (58 %) men endast tre av de hundra pojkarna sade sig vilja likna Rödluvan. Haren och de hjälpande djuren valdes av ytterst få barn.

Som framgår av flickornas val av Rödluvan som identifieringsobjekt var tendensen att identifiera sig med rollfigur av sitt eget kön starkt framträdande. Valet av Rödluvan som identifieringsobjekt var allra mest uttalat hos de yngsta flickorna, medan mellanstadieflickorna i högre grad också tog fasta på andra rollfigurer.

För pojkarna fanns det inte något lika självklart identifieringsobjekt. Bland dem var identifieringar mot pjäsens intentioner betydligt vanligare än bland flickorna, och ser man till den pedagogiska effekten kan målpuffyllelsen synas tveksam. Nästan en fjärdedel av pojkarna ville nämligen likna vargen eller räven. I pojkgruppen fanns också de elever som visade sig allra sämst tillgodosedda med identifieringsmöjligheter och det var de allra äldsta mellanstadiepojkarna.

Barnens motiv för sin identifiering analyserades efter en modell, som tar upp tre huvudmotiv.

Två flickor valde identifieringsobjekt utifrån sin egen likhet med objektet och bedömdes välja utifrån "narcissistic reasons".

Fem barn, som valde vargen eller biets som identifieringsobjekt, bedömdes efter sina motiv att identifiera sig med "the aggressor". Fyra av dessa barn var förskolebarn. Motiven som alla fem barnen lämnade tydde på otrygghet. Hade de vargens styrka eller biets gadd kunde de slåss, stickas, bitas eller skrämmas och kunde därigenom känna sig trygga.

"Goal-orientated identifications" var den allra vanligaste typen av motiv för barnens identifieringar. De såg rollfiguren som framgångsrik eller eftersträvarsvärd i något avseende.

Yngre och äldre barns motiv för sin identifiering såg ofta helt olika ut. De mindre barnen tog ofta fasta på yttre detaljer. En åtråvärd detalj hos en rollfigur som biets enorma spruta, vargens hiskeliga tänder eller syrsans trumma, var fullt tillräcklig för val av identifieringsobjekt. Endast tre förskolebarn nämnde inre karaktärsdrag hos en rollfigur som motiv till varför de ville likna den figur de valt, medan denna typ av motiv blev alltmer använd ju högre upp i åldrarna barnen kom.

Trygghetsfaktorn i samband med barnens identifikation var viktig. Både då barnen identifierade sig med "angriparen" och i de fall, då barnen motiverade sin identifikation genom att nämna rollfigurers inre egenskaper, handlade det oftast om egenskaper som kan tänkas skapa trygghet, egenskaper som kan göra att man känner sig säker. Snälla rollfigurer ger trygghet, men också starka och klipska, för då klarar man sig och sin situation.

Flertalet barn (97 %) kunde utan svårighet *ange en roll som de skulle vilja spela*, om pjäsen skulle spelas i deras barngrupp. Mer än hälften av barnen (58 %) förklarade att de skulle vilja spela samma rollfigur som de tidigare i intervjun sagt sig vilja likna. Det var dock vanligare bland de yngre barnen att göra samma val vid båda frågeställningarna. 66 % av förskolebarnen, 70 % av lågstadiebarnen men endast 45 % av mellanstadiebarnen gjorde sådana likartade val.

Förskolebarnens önskemål koncentrerade sig kring Rödluvans och vargens roller, de två huvudrollsinnehavarna i den gamla sagan. 80 % av förskoleflickorna ville spela Rödluvans roll och 46 % av pojkarna i samma barngrupp ville spela varg. Även om Rödluvans roll var attraktiv för flickorna och vargens roll för pojkarna också i de högre års-kurserna samlades man i sina val inte så överväldigande just kring dessa rollfigurer, utan barnens intresse blev mer fördelat också på andra roller.

Scenografi och scenografiska effekter

Teaterpjäsens handling tilldrog sig på fyra ställen: i skogen, utanför Rödluvans hem, i mormors stuga och hos skogsvaktaren/doktorn.

Både barnens spontanberättelser och intervjuvar visade att barnen i allmänhet inte haft några svårigheter att uppfatta de olika platser där pjäsens händelser utspelades. Några barn från förskolan och årskurs 1 uppfattade dock inte det sceneri som skulle föreställa skog.

I tre scener fanns tillräckligt konkreta detaljer för att också de minsta barnen utan svårighet skulle uppfatta de platser som scenerierna åsyftade: läkarrock och läkarattirallj visade på läkarmottagningen hos skogsvaktaren/doktorn, den stora sängen visade på mormors stuga och dörren i planket var helt tillräckligt för att barnen skulle förstå att rollfigurerna befann sig utanför Rödluvans hem. Det behövdes inga stort uppbyggda, helt realistiska scenerier för att barnen skulle uppfatta de åsyftade scenerna. De konkreta detaljerna var tillräckliga för att barnen skulle få rätt uppfattning.

Förhållandet var annorlunda i skogsscenen. De scenografiska anordningar, som skulle ge illusion av skog, var i denna scen inte så tydliga i sin konkretion, utan de utgjordes av symboler. Plankorna som skulle föreställa träd, uppfattade de mindre barnen konkret och realistiskt. De såg dem inte som symboler för något annat utan plankorna förblev för dem plankor.

De mindre barnens svårighet att uppfatta symbolik kom också fram i ett par andra sammanhang. Att den stora sprutan symboliserade biets gadd och ett paraply en fågels flygande var svårt för vissa barn att uppfatta.

Fastän scenerierna i skogsscenen tydligen var för symboliska för en del barn, uppfattade dock de flesta att scenen skulle föreställa en skog. Scenografiska arrangemang var nämligen inte barnens enda informationskälla för att ge dem den rätta illusoriska upplevelsen av de platser som åsyftades. I samtliga åldersgrupper berättade barn, dels om *den verbala informationen från scenen*, rollfigurernas repliker, dels om *sina förkunskaper och tidigare erfarenheter*, som anledning till att de rätt uppfattat var de olika händelserna i pjäsen utspelades.

Sång och musik

De musikaliska inslagen i pjäsen stod syrsan för. Publiken såg honom hela tiden då han spelade. Han satt högt uppe bakom scenen, till hälften dold av ett plank.

Också sångnummer förekom. Rödluvan, mormor och räven framförde sina sångnummer och i slutet av pjäsen sjöng alla en gemensam sång, samlade kring den infångade vargen.

I barnens spontanberättelser intog sången och musiken en mycket blygsam plats. Sången blev i stort sett förbigången, då sånginslag endast berördes av ett barn. Det var fler barn som tog upp musiken i sitt berättande, dock endast en knapp tiondel av barnen (16 barn).

Den fortsatta intervjun visade dock att de allra flesta barn var medvetna om att det hade förekommit både sång och musik i pjäsen, även om detta inte framgått av deras spontana berättelser. 9 % av barnen kunde dock inte erinra sig att det hade förekommit någon sång.

Både det förhållandet att de individuella sångnumren inte alls nämndes i barnens spontanberättelser och att nästan en tiondel av barnen på direkt fråga förnekade att det överhuvudtaget förekommit sång i pjäsen, visar på den svårighet som sångnumren hade att nå fram till barnen. Lärarnas observationer från föreställningen gav samma information. Både förskol-, lågstadi- och mellanstadie lärare kommenterade i sina observationsredogörelser att barnens uppmärksamhet dalade under sångnumren och att flera barn hade svårt att koncentrera sig. Barnens svar visar också att sångnumren möjligen sågs som pauser i pjäsen, där det inte förekom någon dramatisk handling som fordrade deras koncentrerade uppmärksamhet.

Det var dock ingen tvekan om att barn i alla tre åldersgrupperna *uppfattade de musikaliska inslagen såsom vackra*. Det var inte mer än hälften av barnen som kunde ge exempel på något vackert från pjäsen men de barn som svarade, nämnde oftast musiken och scener där musik förekom. Sång och musik är tydligen inte, trots att de upplevs som vackra,

tillräckligt dramatiska för att helt fånga barns uppmärksamhet.

De barn (nio barn, med ett par undantag förskole- och lågstadiebarn) som påstod att det inte förekommit någon musik underföreställningen visade med sina svar att de *uppfattat de musikaliska inslagen som enbart ljudeffekter*. Musiken fanns där enbart för att skapa en viss känsla och stämning åt föreställningen och skulle på så vis ge rätt bakgrund åt den handling som presenterades.

Det var de allra minsta barnen, förskolebarnen, som hade lättast att ge exempel på något vackert. Det var dock inte enbart de musikaliska inslagen som dessa små barn nämnde som vackra utan för dem föreföll färgintrycken att vara väsentliga. De nämnde ofta en färg, företrädesvis rött, som en motivering till att något var vackert.

Pjäsen som roande

Pjäsen Rödluvan var enligt lärarnas observationer en pjäs som hade roat såväl sexåringar som tolvåringar.

Många av pjäsens situationer hade enligt lärarna roat barnen. Vissa situationer nämndes enbart av någon enstaka lärare. Sjätteklassläraren noterade t ex att hans elever roat och med uppmärksamhet följt en viss rollfigurs (kattens) förehavanden, samma rollfigur som mindre barn haft svårt att få grepp om och vissa av dem överhuvudtaget inte kom ihåg. Denna rollfigur, där realistisk framtoning saknades, roade enbart äldre barn.

Andra situationer återkom däremot i samtliga lärares noteringar. Dessa situationer utmärktes oftast av en påtaglig yttre handling och stor dramatik, som t ex när haren iförd boxhandskar boxades med vargen, och då biet jagade björnen.

Mer än en tiondel av spontanberättelserna inleddes med ett påpekande att någon rollfigur, något inslag i pjäsen eller föreställningen i sin helhet var roligt. Hälften av dessa berättelser kom från tio- och elvaåringar.

På den direkta frågan: "Vilket tyckte du var roligast?" hittade nästan alla barn något roligt från pjäsen att berätta. De sex barn som inte kunde nämna något speciellt roligt var samtliga från årskurs 5 och 6.

Vissa skillnader mellan åldersgrupperna kunde noteras. *De mindre barnen såg ofta lustigheten i detaljer och oväntade effekter*. Det kunde gälla abrupta inslag i pjäsen, som inte alls hörde till handlingen, eller också var mycket löst ditfogade.

Det var däremot framför allt *mellanstadiebarn som berättade om inslag av crazy-artad karaktär* som det allra roligaste.

En rollfigur, vars utformning hade ingredienser som roade barn i alla tre åldersgrupperna, var biet. Hans surrande ljud roade barn i alla åldrar. Hans attiralj av symbolisk karaktär uppfattades och roade de äldre barnen. För de mindre barnen var de konkreta detaljerna i hans klädsel och tillbehör tillräckliga för att roa.

En knapp fjärdedel av barnen berättade inslag som de tyckte var *långtråkiga*. Av dessa barn tillhörde mer än hälften årskurs 6. De minsta barnen, som framför allt tyckte det var tråkigt i början av pjäsen, tycktes vara otåliga i sin väntan på att pjäsens handling skulle börja på allvar. De äldre barnen nämnde som tråkig framför allt en scen, där musik förekom, men i övrigt i stort sett var händelselös.

I alla tre åldersgrupperna tycktes barnen kräva situationer, karakteriserade av tempo och dramatik, för att de skulle uppleva dem som roande.

Pjäsen som spännande

I årskurserna upp till och med årskurs 5 var pjäsen spännande för en stor del av barnen (exempelvis 98 % av förskolebarnen och 41 % av barnen i årskurs 5). I hela årskurs 6 var det däremot enbart tre elever som tyckte att pjäsen bjöd på någon spänning. Mellan årskurs 5 och årskurs 6 gick tydligen en relativt klar gräns, där pjäsen upphörde att vara spännande.

I alla tre åldersgrupperna var det i allmänhet samma dramatiska situationer som nämndes som spännande. Även *ljudeffekterna* upplevdes som spänningsskapande.

Pjäsen som orsak till rädsla

Föreställningen kunde enligt vuxen uppfattning te sig högljudd och bullrande och i de fall då barnen sade sig bli skrämda var det framför allt ljudeffekterna som var anledningen.

Av de 22 barn, som sade sig bli rädda, åtminstone vid något tillfälle, var större delen flickor, 17 stycken. Det är svårt att uttala sig om ifall flickorna verkligen var mer rädda än pojkarna, eller om pojkarna försökte att vinnlägga sig om en lite tuffare attityd.

De flesta barnen hade distans till vad som hände på teaterscenen. De visste att det inte fanns någon anledning att vara rädd. Ljudeffekterna gav spänning och för vissa barn också skrämeffekter, men det innebar i regel inte att de orsakade någon verklig rädsla.

Flera barn kommenterade förhållandet att det inte fanns någon anledning till att vara rädd, då det ju bara var teater. Dessa barn var helt på det klara med att det inte var några verkliga djur, som de hade framför sig, utan skådespelare som spelade djur.

Några förskolebarn tycktes dock berätta om verklig rädsla. De hade svårt att skilja mellan fantasi och verklighet och hade därför ingen klar distans till vad som skedde på scenen.

Närhet till scenen och rollfigurerna kunde bidra till rädsla hos förskolebarn. Distans i teaterlokalen hjälpte mindre barn att också skaffa sig distans till skeendet på scenen.

Kommunikation mellan scen och publik

Att verka kontaktskapande och att stimulera publikens aktivitet ingick i målsättningen för pjäsen.

Den förhållandevis lilla publiken, ca 150 personer, gjorde att vart och ett av barnen fick möjlighet att komma ganska nära scenen. Speciellt då det gällde de mindre barnen var publikplatsens närhet till scenen av avgörande betydelse för att barnen skulle uppleva att kommunikationen var riktad till dem personligen. Det visade sig dock att barnens medagerande i samtliga åldersgrupper ökade med större närhet till scenen.

Det egna agerandet upplevdes lustbetonat och aktiverande för barn i alla åldrar, medan kamraternas agerande ofta upplevdes störande.

Framför allt för de mindre barnen bidrog skådespelarnas kommunikation med publiken till att ge tydlighet åt skeendet på scenen, då denna kommunikation ofta innebar berättande och förklaringar.

En del äldre barn påpekade att kommunikationen bröt inlevelsen och spänningen i spelet.

De äldre barnen uppmärksammade också på ett annat sätt än de yngre att kommunikationen oftast var en skenkommunikation, som orsakade passiva svar, eftersom pjäsens handling var bestämd i förväg och uteslöt reella möjligheter för skådespelarna att i spelet ta hänsyn till barnens svar.

Barnens teatererfarenhet

Barnen tillfrågades både om de sett teater tidigare och om de sett teater utanför förskolans och skolans ram.

Från årskurs 3 och uppåt i klasserna svarade barnen hundra procentigt att de sett teater tidigare.

Utan tvivel presenteras de allra flesta barnteaterföreställningar i förskolan och skolan. Endast en tredjedel av barnen hade sett teater i andra sammanhang, och barnen i de olika årskurserna hade gjort det i samma omfattning.

Då barn fått ta del av teater utanför barninstitutionernas ram har de framför allt gjort detta som helt små, i en ålder, då föräldrainitiativ är av avgörande betydelse för vilka erfarenheter och upplevelser barnen får ta del av. Olika intressen eller synsätt kan givetvis ligga som bakgrund till om föräldrar tar initiativ till att deras barn får se levande teater. Det var av intresse att undersöka om det fanns några skillnader i socialgruppsstillhörighet mellan de föräldrar, vars barn sett teater utanför förskolan och skolan och de föräldrar vars barn inte gjort det. Resultaten visade att barn från socialgrupp 1 och 2 fått ta del av teateraktiviteter före skolåldern i större utsträckning än barn från socialgrupp 3.

En huvudfråga för undersökningen har varit hur barn i olika åldrar upplevt teaterföreställningen och om det fanns olikheter i fråga om vad barnen fastnat för och berättat om.

De yngre barnen, förskolebarnen, har framför allt fastnat för detaljer och enskildheter i föreställningen, yttre skeenden och yttre karaktärsdrag och visat en oförmåga att klara ut mera komplicerade sammanhang som att uppfatta symboler, crazy-artade inslag och motstridande budskap.

Den bild som här presenterats av de små barnens teaterupplevelser stämmer mycket väl med vad man kan förvänta sig utifrån utvecklingspsykologiska teorier. Mindre barns tänkande, fortfarande präglad av irreversibilitet och dominerat av den aktuella perceptionen, tycks exempelvis ha betytt att barnen inte uppfattat budskapet om samarbete. De har tydligen inte kunnat koppla samman de enskilda rollfigurernas agerande och se deras handlande som en samlad insats.

Osäkerhet i fråga om relationer tycks i många fall ha haft en avgörande betydelse för de mindre barnens uppfattning av både rollfigurer och skeenden. Bristande förmåga att se utifrån nya relationer tycks göra att förväntningar och förkunskaper får en oerhörd betydelse för barnens teaterupplevelser och i hög grad avgör vad i föreställningen som förstärks och vad som riskerar att bli skymt. Då pjäsens förhållanden var i linje med deras förväntningar fick barnen en riktig uppfattning av både rollfigurer och skeenden, men då de stred mot deras förväntningar fick barnen ofta en felaktig och förvirrad bild.

Barnens uppfattning av scenografien påverkas tydligen också av deras bristande förmåga att se utifrån nya relationer och utgångspunkter. Uppsökande teater har ofta hela pjäsen igenom en scenbild som endast med små förändringar illustrerar nya scener i pjäsen. Undersökningen gav bara antydningar om de svårigheter små barn kan ha att se samma scenbild utifrån en ny utgångspunkt då pjäsen bjuder på en ny scen. Ytterligare forskning kring detta delområde av barns teaterupplevelser vore värdefull.

Ett annat drag som gäller barnens osäkerhet i fråga om relationer är deras svårighet att uppfatta mer än en relation i taget. Detta förklarar barnens bristande förmåga att uppfatta mer än ett karaktärsdrag hos en rollfigur. Mindre barn fordrar tydligen att rollfigurer presenteras klart och tydligt och det tycks därför inte meningsfullt att i barn-teater för små barn presentera alltför sammansatta skildringar av rollfigurer.

Om man ser till hur målet för teaterföreställningen uppfyllts, blir bilden kluven. Målet att teaterpjäsen skulle roa och ge underhållning har utan tvekan uppfyllts, medan däremot målet att visa på vad man kan åstadkomma med samarbete och solidaritet inte uppnåts.

De äldsta barnen, mellanstadiebarnen, var medvetna om inre skeenden och sammanhang i pjäsen, de visade förmåga att uppfatta inre och motstridande karaktärsdrag, motstridande karaktärsdrag, motstridande budskap och symbolik i scenerier och rekvisita.

Pjäsen roade, men då det gäller upplevelsen av pjäsen såsom spännande skilde sig eleverna i årskurs 6 från det övriga mellanstadiet och fann inte pjäsen spännande. Möjligen går mellan årskurs 5 och 6 en gräns, där det kommer nya aspekter på vad som fångslar barn. Ytterligare undersökningar inom detta område vore av intresse.

Lågstadiegruppen är inte bara kronologiskt utan också i fråga om sina teaterupplevelser en mellangrupp. Inom denna grupp fanns barn som visade samma beteendemönster som mellanstadiebarnen och andra vars mönster stämde överens med förskolebarnens.

Det var denna grupp som pjäsen riktade sig till. Den adaptation som ensemblen gjort visade sig i flera avseenden riktig. Pjäsens mångfasettering gjorde att även de barn, som utvecklingsmässigt hörde hemma i förskolegruppen, likaväl som de barn som närmade sig mellanstadiegruppen, kunde uppleva pjäsen positivt.

Barnen var roade och upplevde pjäsen som spännande, men huvudbudskapet missades även i denna grupp av många barn.

Flera av undersökningsresultaten bekräftar tidigare forskningsresultat

Så har t ex tidigare forskning påvisat förväntningarnas betydelse. Undersökningsresultaten visade att förväntan och förkunskaper hade en alldeles speciell betydelse för förskole-

barnens upplevelse av teaterpjäsen. Det sätt på vilket rödлуvesagan kom att dominera barnens upplevelse av pjäsen visade dock att förväntan och förkunskaper är viktiga faktorer för upplevelsen också för barnen i de andra åldersgrupperna. Avsikten med att låta rödлуvesagan vara ramberättelse var enligt ensemblen att sagan skulle ge igenkännande, och kulturmålsättningarna framhåller att ett sådant igenkännande är viktigt då det gäller barns kulturutplevelser. Rödлуvesagan gav dock inte enbart igenkännande. För en del barn tycktes sagan dominera upplevelsen och skymma det nya stoffet i pjäsen. Sagan innehåller dramatiska situationer som barnen känt igen och tagit fasta på. För att igenkännandet och förväntningarna inte på ett felaktigt sätt skall dominera upplevelsen, är det tydligen väsentligt vid produktion av barnteater att de dramatiska händelserna i en teaterpjäs koncentreras, inte kring det välkända, utan kring det nya innehåll, som pjäsen vill visa på.

Mindre barns inriktning på enskildheter och detaljer liksom deras oförmåga att uppfatta budskap som inte anknyter till deras värld bekräftar tidigare erhållna resultat i barn-teaterforskning.

Förhållandet att samspellet mellan scen och publik i en barnteaterföreställning gärna utvecklas till en skenkommunikation har påvisats i tidigare forskning. Resultaten i föreliggande undersökning som dessutom visar att barn är roade av den egna aktiviteten men störda av andras, inbjuder till ytterligare forskning kring samspellet i en barnteatersituation.

Svårigheten för musikaliska inslag att nå fram till barn har framkommit även i tidigare forskning. Då det är väsentligt att barn uppmärksammar musikens egenvärde och inte bara ser dessa inslag som bakgrunds ljud eller pausmöjligheter, bör forskning kring musikens utformning i en barnteatersituation vara betydelsefull.

Undersökningen har visat att åldersbestämning för en teaterpjäs behövs

Det tycks vara så att det krävs en särskild pedagogisk tydlighet när man presenterar teater för små barn. De äldre barnen däremot behöver få ta del av ett innehåll som inte presenteras alltför tydligt för att intresset skall hållas vid liv. De uppskattar också crazy-artade inslag.

De individuella skillnaderna inom varje barngrupp har dock visat sig vara stora. Det fanns mindre barn som uppfattade budskapet liksom sjätteklassare som missade det. En alltför hårt inriktad adaptation av barnteater är därför inte önskvärd. En barnteaterpjäs bör vara mångfasetterad och ha moment som tilltalar både snabbt och långsamt utvecklade barn inom åldersgruppen.

SUMMARY

BACKGROUND, AIM AND METHOD

"Children's theatre" is an expression that is by no means unambiguous. In this study this term has been used in a context where children are the audience, i.e. theatre for children.

Children's theatre is a relatively new phenomenon. It is primarily in the 20th century that theatre has been presented particularly for children, and it is above all during the last few decades that real changes have been made in the area of children's theatre.

The altered picture of the design of children's theatre has occurred both in regard to repertoire and method of presentation, and theatre played in the schools has become the dominant form of children's theatre.

This form of theatre has made it possible for children to see theatre within the framework of children's institutions, pre-school and school and as a part of the work at these institutions. Directing theatre performances at specific age groups has become an obvious consequence of this process and theatre productions have been classified as, for instance, pre-school, junior level and middle level plays.

The aim of the investigation has been to compare how children in different age groups experience a theatre performance taking as starting points society's politically conceived cultural aims in the area of children's theatre and Piaget's theory of psychological development.

The investigation has been carried out with 201 children from pre-school, junior level (elementary school grades 1-3) and middle level (elementary school grades 4-6) within the district Teleborg in Växjö, Sweden, in the autumn of 1980.

The children were given the opportunity to see Jevgénij Schwartz' "Little Red Riding Hood" as produced by the Växjö ensemble.

The play, "Little Red Riding Hood, has in different versions been performed for children on different stages in the country. A power struggle in the forest is described with the old fairy tale of Little Red Riding Hood as a framework. The play shows how the animals in the forest can both overcome their fear and resolve their situation if they only cooperate and help each other. The message about unity and solidarity, and that the play should stimulate the imagination and entertain and amuse, were the theatre group's aims with the play.

The following questions have been taken up in the investigation:

- How do children of different ages appreciate and experience a specific play?
- Are there differences that can be related to age with regard to what makes an impression on children and what they recount from the theatre performance?
- Is age so determining a factor for what children appreciate and experience during a theatre performance that an obvious targeting for different age groups is motivated?

The investigation has been concentrated on child audiences from a communication model where the theatre group forms the transmitter and the children audience the receiver. A number of different sources of information have been used.

The Transmitter (The Performers)

1. The text
2. Observations during rehearsals
3. Interviews with the theatre group participants
4. Tape recordings of the three performances studied
5. Video recordings of one performance

The Receiver (The Audiences)

1. Teachers' observations
2. Tape recordings of the three performances that are included in the investigation
3. The children's spontaneous stories
4. Focused interviews with the children

The central point in the collected material was on the children's spontaneous stories and interview answers. The interviews were conducted a week after the performance. The collected material has been subjected to content analysis according to a special category scheme.

THE MAIN RESULTS OF THE INVESTIGATION

Characteristics in children's ways of recounting

Every child interview was introduced by the children being asked to recount what they remembered from last week's theatre performance. From the children's ways of recounting certain characteristics for the three age groups emerged.

In the younger children's recounting a tendency towards particulars and details appeared as well as props, stage dressing and costume.

With older children the chronological course of events in the play appeared more often in their stories. It also became more and more common that they made broad statements and value judgements and their interpretations brought up inner contexts in the play more and more often.

In the spontaneous stories about half the number of children reported only the outer course of events of the play. With increasing age it became more and more common that the children brought up parts which referred to intentions, feelings and inner characteristics, concepts which in the category scheme have been called the inner course of events of the play. The interviews which were made with the children in connection with their spontaneous stories gave more detailed information and showed that the older children in particular had appreciated an inner course of events in the play even though this did not appear from their spontaneous stories.

The story line of the play seemed to be essential for the children's experience of the play. In all of the three age groups it was the different situations above all that the children brought up in their spontaneous stories, and they often excluded other aspects of the theatre performance, like scenery, song and music. 87 % of the children included in some way the story of the play in their stories.

The length of the children's stories varied to a great extent. There were great individual differences within each age group, but the younger children had as an average shorter stories than the older. The boys appeared to be more verbose than the girls.

In general, there were hardly any difficulties for the children to recount the theatre performance. 99 % recounted spontaneously, in their own words. There were only two children, two girls from the pre-school group, who could not recount anything at all.

The story of the play

The main message of the play was unity and solidarity. Expressions for co-operation, unity and solidarity were not touched upon by any children in the spontaneous stories. In order to give the children the opportunity to touch upon the aspects of co-operation, a direct question was given in the interview: "How were they able to cope with the wolf?" In response to this question the aspects of co-operation did not appear in the pre-school children's answers. However, with increased age it became more and more common that children gave explanations which denoted co-operation (junior level children 26 % and middle level children 44 %).

The children who had not identified co-operation as decisive in conquering the wolf, and this was the majority of the children, referred to separate characters' acting above all.

The power struggle, the danger and the threat in the woods was also a complex of

problems that was difficult to grasp for the younger children. There were only two children of pre-school and junior level children who in some way touched upon it in their spontaneous stories, while it was taken up by 14 % of the middle level children. However, in the interview there appeared to be considerably more children who had noticed the power struggle (pre-school children 23 %, junior level children 39 % and middle level children 83 %).

With a partly new message the old fairy tale of Little Red Riding Hood served the purpose of being a unifying framework. Most of the children had heard the tale earlier. However, for 16 children, most of them pre-school children, the tale was new.

The fairy tale of Little Red Riding Hood seems to have been of great importance to the children's experience of the play. In the children's spontaneous stories situations which had an obvious connection with the old well-known tale dominated. The three situations in the play which were most frequent in the children's stories were all a part of the story of the fairy tale.

The characters of the play

The strength of the children's experience of the old fairy tale influenced the children's experience of the different characters. Most of the children recounted the characters of the fairy tale, Little Red Riding Hood and the wolf.

Clearly defined characters seem to be an important prerequisite for the spectator to appreciate the intended content of the play. The information from the spontaneous stories about how the children identified the different characters was confirmed when the children were asked to identify the characters from photos.

Little Red Riding Hood was the only character that all the children identified exactly by the name that was used in the play. Also the helping and warning characters, the hare, the bear and the grass snake, which were all very important for the message of the play, had been appreciated in the right way by the younger children. The children had often different designations for these characters than those used in the play, for instance snake instead of grass snake or rabbit instead of hare but these designations did not in any way indicate that the children had wrong notions of the characters' natures and functions in the play.

On the other hand, other characters were more difficult to appreciate, particularly for the younger children, and confusion occurred. The fairy tale obviously existed in most of the children's heads and particularly the younger children transferred the characters of the story to the story of the play.

The theatre group's discussion on the aims of the production emphasized the importance of the children being able to *identify the true personalities of the characters portrayed*. The results of the investigation showed that the older the children the more they recounted the real personality of the character. In connection with the children studying the characters' photos the middle level children could identify, on average, the inner characteristics of eight out of the thirteen characters, while the results for pre-school and junior level school children as an average were one and a half and four characters. It was especially when a character's nature corresponded to the children's expectations and previous knowledge that the pre-school children were also able to talk about inner qualities.

The characters were consciously portrayed with contradictory inner characteristics. The results showed that it was especially the older middle level children who recounted such contradictory characteristics. Also when it came to interpreting double messages in order to appreciate inner characteristics of a character the younger children had difficulties. The children's appreciation of the characters' fear is an obvious example of this case. Only 36 % of the pre-school children were aware that Little Red Riding Hood was afraid at heart, while 82 % in the same group were aware of the other characters' fear. The pre-school children tended to make a mental note of the explicitly presented information. That was why they got hold of Little Red Riding Hood's self-confident manners and her own utterances and did not notice her non-verbalized underlying fear.

External characteristics were taken up particularly by pre-school children. They described as an average four of the thirteen characters from the photos by external characteristics. As an alternative to describing characteristics the children in all the three age

groups made an judgment. These judgments were often without nuances and simple like "good", "rather good" and were mostly noticed as substitution words when the children were not able to state characteristics.

Sometimes the children were unable to give a description or make a judgment. Some characters were much more difficult for the children to comment on than others, for instance the cat. However, the middle level children described much easier characteristics of all of the characters than both the pre-school and junior level children.

What *identification possibilities* did the play give the children, *which characters did the children identify with* and what were their *motives* for their identification?

The investigation of the children's identification was directed to the kind of identification that might be called wishful and similarity identification. The children were asked which characters they would like to resemble on the one hand and, on the other, which character they would like to be. The comparatively large number of characters made it possible for such a great number of children (88 %) to choose without difficulty some character that they wanted to resemble. According to the theatre group, the hare and Little Red Riding Hood particularly should be suitable identification objects. Many girls (58 %) - but only three of the hundred boys said that they wanted to resemble Little Red Riding Hood. The hare and the helping animals were chosen by very few children.

As it appears from the girls' choice of Little Red Riding Hood as an identification object the tendency to identify with characters of your own sex was strongly distinguished. The choice of Little Red Riding Hood as an identification object was mostly made by the youngest girls, while the middle level girls also chose other characters.

There was not any equally obvious identification object for the boys. Among them, identification against the intentions of the play were much more common than among the girls and if you consider the pedagogic result the fulfillment of objectives might seem doubtful. For almost one fourth of the boys wanted to resemble the wolf or the fox. The group of pupils least well provided with an identification object was also to be found among the boys i.e. the oldest boys in the middle level.

The children's motives for their identification were analysed according to a scheme that takes up three main motives for children's identification:

Two girls chose an identification object because of their own resemblance to the object and were judged to be choosing for "narcissistic reasons". Five children who chose the wolf or the bee as identification objects were considered from their motives to identify with "the aggressor". Four of these children were pre-school children. The motives that the five children gave indicated insecurity. If they had the wolf's strength or the bee's sting, they could fight, stick, bite or frighten and by that feel safe and secure. "Goal-orientated identifications" were the most common type of motive for the children's identifications. They thought the character to be successful or desirable in some respect.

Younger and older children's motives for their identification often looked completely different. The younger children often mentioned external details. A desirable detail with a character, like the bee's enormous syringe, the wolf's hideous teeth or the cricket's drum, was completely sufficient for the choice of the identification object. Only three pre-school children mentioned the character's personality as a motive for wanting to resemble the character they had chosen, while this type of motive was used to a greater extent by children in junior and middle level and became more used the older the children were.

The security factor in connection with the children's identification was important. Both when children identified themselves with "the aggressor" as well as in those cases when the children motivated their identification by mentioning a character's personality, it was to a great extent the qualities which create security, qualities which make you feel safe. Good characters give security but so do strong and quick-witted characters because then they can manage and handle their situation.

The majority of the children (97 %) could without difficulty mention *a part that they would like to play* if the play was to be performed in their own group. More than half of the children (58 %) explained that they would like to play the same character as the one they had said that they wanted to resemble earlier in the interview. It was, however, more common among the younger children to make the same choice in answer to both questions. 66 % of the pre-school children, 70 % of the junior level but only 45 % of the

middle level children made the same choice.

The pre-school children's desires were to a great extent concentrated around Little Red Riding Hood's and the wolf's parts, the two leading parts in the old fairy tale. 80 % of the pre-school girls wanted to play Little Red Riding Hood's part and 46 % of the boys in the same group wanted to play the wolf. Even though Little Red Riding Hood's part was attractive to the girls and the wolf's part to the boys also in the higher grades this age group did not concentrate their choice overwhelmingly around these characters, but showed a considerable interest in the other parts as well.

Scenery

Did the scenery, props, and stage dressing create the illusion aimed for? The story of the play occurred in four places: in the forest, outside Little Red Riding Hood's house, in Grandmother's cottage and with the forester/doctor. Both the children's spontaneous stories and their interview answers showed that, in general, the children had not had any difficulty in appreciating the different places where the actions of the play took place. Some children from pre-school and 1st grade did not, however, interpret the scenery that was supposed to represent a forest.

In three scenes there were enough concrete details also for the youngest children to appreciate without difficulty the places that the scenery aimed to depict: a doctor's coat and a doctor's equipment indicated the doctor's surgery; the big bed indicated Grandmother's cottage and the door in the planking was sufficient for the children to understand that the characters were outside Little Red Riding Hood's house. There was no need for largely built, totally realistic scenery for the children to understand what the location was supposed to be. The concrete details were sufficient for the children to get the right concept.

The conditions were different in the forest-scene. The equipment, which was intended to create an illusion, was symbolic rather than realistic. The planks that were used to represent trees were appreciated by the younger children as concrete and realistic. They did not see them as symbols for anything else: the planks remained planks to them.

The younger children's difficulty in appreciating the symbolism in props appeared also in a couple of other connections. That the big syringe symbolized the bee's sting and an umbrella a bird's flying was also difficult for many children to appreciate, especially for the pre-school children.

Although the scenery in the forest scene was obviously too symbolic for many children, still, most of the children understood that the scene should represent a forest. Arrangements in the scenery were not the children's only source of information in order to enable them to interpret correctly the places intended by the stage illusions. In all the age groups children revealed that it was partly from *the verbal information from the stage*, the characters' lines, partly from their *previous knowledge and previous experiences* that they were able to appreciate in the right way, where the different actions of the play took place.

Song and music

The musical elements in the play were provided by the cricket. The audience saw him all the time as he was playing. He was sitting high up, behind the stage, partly concealed by the planking. There were also songs in the play. Little Red Riding Hood, Grandmother and the fox performed their songs and at the end of the play everybody sang a song together, assembled round the captured wolf.

In the children's spontaneous stories the singing and music played a very modest part. The singing was almost passed over. Singing elements were mentioned only by one child. More children took up the music in their recounting, but still barely a tenth of the children (16 children).

However, the interview showed that the majority of the children were aware of the fact that there had been both singing and music in the play, although this had not appeared from their spontaneous stories. 9 % of the children could, however, not remember that there had been any songs.

The fact that the individual songs were not mentioned at all in the children's spontaneous stories as well as the fact that almost a tenth of the children denied that there had been any singing at all in the play, show the difficulty the songs had in reaching the children. The teachers' observations from the performance gave the same information. Teachers from all three age levels pointed out in their observation accounts that the children's attentiveness fell during the songs and several children had difficulty in concentrating. The children's answers also show that the songs were probably regarded as breaks in the play, where no dramatic action occurred that demanded their concentrated attentiveness.

Yet, there was no doubt that children in all of the age groups *appreciated the musical elements as beautiful*. Only half of the children could give an example of something beautiful from the play but the children who answered, most often mentioned the music and scenes where music occurred. Singing and music is obviously, in spite of the fact that they are experienced as beautiful, not dramatic enough to catch children's attention.

The children who stated that there had not been any music during the performance showed by their answers that they had *appreciated the musical elements only as sound effects*. The music was there only to create a certain feeling and mood for the performance and should in that way give the right back-ground to the action that was presented.

It was the youngest children of all who could most easily give examples of something beautiful. However, it was not only the musical elements that these youngest children mentioned. To them the colour impressions seemed to be of importance. They often mentioned a colour, preferably red, as a reason for something being beautiful.

The play as entertainment

The play Little Red Riding Hood was, according to the teachers' observations, a play which had entertained both six-year-olds and twelve-year-olds. Many of the situations of the play had, according to the teachers, entertained the children. Certain situations were mentioned only by the occasional teacher. The teacher in the 6th grade noticed for instance that his pupils had followed a certain character's actions with attention. This was the same character, the cat, which younger children had had difficulty in grasping and some of them had not even remembered. This character, lacking a realistic appearance, entertained only older children. Other situations reappeared in all the teachers' observations. These situations were most often characterized by an obvious outer action and great drama, as when the hare, wearing boxing-gloves was boxing with the wolf and when the bee chased the bear.

More than one tenth of the spontaneous stories were introduced with the comment that some character, some element in the play or the performance as a whole was funny. Half of these narrators were ten- and eleven-years-olds. To the direct question: "What did you think was the most funny thing?" almost all children found something funny from the play to recount. The six children who could not mention anything particularly funny were all from the 5th and 6th grades.

Certain differences between the age-groups were noticed. *The younger children often saw the humour in details and unexpected effects*. It could be abrupt elements in the play, which did not belong to the story at all or were very loosely connected. It was especially *middle level children who spoke about crazy elements as the most funny thing*. A character whose appearance included ingredients which amused children in all the three age groups was the bee. His buzzing sound amused children of all ages. The symbolic nature of his equipment was appreciated and amused the older children. The concrete details in his clothing and appurtenances were sufficient to amuse the younger children.

Barely a fourth of the children recounted elements which they thought were *boring* and more than half of these children belonged to the 6th grade. The youngest children, who found particularly the beginning of the play boring seemed to be impatient for the action to start in earnest. The older children mentioned especially one scene as boring: a scene containing music but which otherwise was uneventful.

In all the three age groups the children seemed to want situations, characterized by tempo and drama in order to experience them as entertaining.

Excitement in the play

At which age did the children find the play exciting? Up to and including the 5th grade the play was exciting for a great many of the children (for instance, 98 % of the pre-school children and 41 % of the children in the 5th grade). In the whole of 6th grade there were on the contrary only three pupils who thought that the play provided any excitement and even in these children's answers a certain reservation can be observed. Between the 5th and the 6th grade there was obviously a clear dividing line where the play ceased to be exciting. In all the three age groups it was in general the same dramatic situations that were mentioned as exciting. *The sound effects* were also considered to be a means of creating excitement.

Did the play cause fear in the children in any age group?

The performance from an adult's point of view would seem loud and noisy, and in the cases when the children said that they were scared it was especially because of the sound effects. More girls than boys were scared. Of the 22 children who said that they were scared, at least on some occasion, the majority were girls, 17 of them. It is difficult to be sure whether the girls really were more afraid than the boys, or if the boys tried to strive after a slightly tougher attitude.

Most children felt a distance to what happened on the stage. They knew that there was no reason to be afraid. The sound effects provided excitement and to some children also produced the effect of fear, but it did not generally imply that they caused any real fear. Several children commented on the fact that there was not any reason to be afraid because it was only theatre. These children were totally clear that they were not real animals they had in front of them but only actors who played animals. Some pre-school children seemed, however, to talk about real fear. They had difficulty in separating fantasy and reality and had therefore no clear distance to what happened on the stage.

Being too close to the stage and the characters could contribute to inducing fear in pre-school children. Distance in the auditorium helped younger children to obtain a distance to the course of events on the stage.

Communication between stage and audience

Were there differences between the different age groups as to how they experienced the communication between stage and audience?

To create contact and to stimulate the audience's activity were two of the aims of the play. The comparatively small audience, about 150 persons, made it possible for each one of the children to get rather close to the stage. Especially for the younger children the nearness of their seat to the stage was of determining importance for them to experience that they were directly communicated with personally. However, the children's answers showed that their participation in all age groups increased with their nearness to the stage.

Children in all age groups thought their own participation in the play was amusing and stimulating but considered their comrades' participation to be disturbing.

The younger children in particular found the actors' direct communication with the audience contributed to clarifying what was happening on stage as this communication often took the form of a narrative or an explanation.

Some older children pointed out that direct communication interrupted their feeling for and the excitement of the acting. The older children also noticed in a different way that the communication in most cases was a pseudo communication, a communication that produced passive answers because the story of the play was determined in advance and excluded any real possibility for the actors to integrate the children's answers in the acting.

The children's earlier theatre experience

The children were asked both if they had seen a performance before and if they had seen it outside the framework of pre-school and school.

From the 3rd grade and upwards in the classes the children answered to one hundred per cent that they had seen a performance before. Undoubtedly, most children's theatre performances are presented within the framework of pre-school and school. Only one third of the children had seen theatre in other connections. The same proportion of children in the different age groups had seen such performances.

When children have experienced theatre outside the framework of children's institutions, they have done so when very young, at an age when the parents' initiative is of decisive importance in determining what experiences children may have. Different interests or outlook can of course be determining factors as to whether the parents take their children to the theatre or not. It was of interest to examine whether there were any differences in social class between those parents whose children had seen theatre outside nursery school and school and those parents whose children had not. The results showed that children from social class 1 and 2 had been to the theatre before school age to a greater extent than children from social class 3.

SUMMARIZING DISCUSSION

A main question for the investigation was how children at different ages had experienced the performance and if there were differences in what the children had made a mental note of and what they had recounted.

The younger children, the pre-school children, have above all made a mental note of details and particulars in the performance, the external course of events and external characteristics, and have shown an inability to understand more complicated connections such as symbols and contradictory messages. Their previous knowledge and expectations have been of great importance to their experience and have influenced it both in a positive and a negative way. When the circumstances of the play corresponded to their expectations the children had a great support from their previous knowledge, but when they were contrary to their expectations the children got a wrong and confused picture.

The picture which has been presented here of the younger children's theatre experiences, corresponds very well to what one might expect from the theories of psychological development.

If you consider how the aims of the theatre performance have been fulfilled, then the results differ. The play achieves without doubt the aims of entertaining and amusing, while, on the other hand, the aim to show what can be accomplished through co-operation and solidarity has not been achieved.

The oldest children, the middle level children, were aware of the inner course of events and the content of the play, they showed an ability to appreciate the internal contradictory messages and symbolism. The play entertained, but when it comes to experiencing the play as exciting, the 6th grade children are a clear exception. The 6th grade differ obviously from the rest of the middle level children and they did not find the play exciting. There is possibly a dividing line between the 5th and 6th grade where new aspects of what captivate children come in.

The junior level group is not only chronologically, but also, when it comes to their theatre experiences, a middle group. Within this age group, there were children who showed the same pattern of behaviour as the middle level children and others whose patterns corresponded to the pre-school children.

It was this group the play was intended for. The adaptation that the cast had made appeared to be correct in several aspects. The many facets of the play enabled the children, whose development placed them near the pre-school group, as well as the children who approached the middle level group, to experience the play in a positive way. The children in this group were amused and experienced the play as exciting, but many children missed the main message.

Certain results in the investigation, like some younger children's focusing on particulars and details, and their inability to appreciate messages which do not connect with their

world, *confirm earlier recorded results of children's theatre research.*

The fact that the interplay between actor and audience in a children's theatre performance generally develops along the lines of pseudo communication has been pointed out in previous research. The results in this investigation, which furthermore point out that children are amused by their own activity but disturbed by others, invite further research around audience participation in a children's theatre situation.

The difficulty for musical elements to reach children has appeared also in previous research. As it is important that children notice the intrinsic value of music and not only see these elements as background music or possibilities of a break, the research into the design of the music in a children's theatre situation ought to be important.

As regards other results like for instance that there is a dividing line between the 5th and 6th grade, where new aspects of what is experienced appear to excite children, the investigation gives nothing but hints. Within this area further research would be of interest.

The investigation has shown that plays should be adapted for specific age groups. However, the individual differences within each age group are considerable. There were younger children who appreciated the message, while twelve-year-olds missed it. A too narrowly directed adaptation of children's theatre is therefore not desirable. A children's theatre play should have many facets, and contain elements that appeal to both the fast and slow developers within an age group.

REFERENSER

- Albert, R. S. The role of the mass media and the effect of aggressive film content upon children's aggressive responses and identification choices. *Genetic Psychology Monographs*, 1957, 55, 221-285.
- Alexander, G. B. *Cultural activities for the deaf*. (Selected papers from the congress of the World Federation of the Deaf.) Washington and Rome, 1967.
- Allen, D. K. *A procedure for directing a sign-language theatre production for a child audience*. Thesis, Northridge, CA: California State University, 1977.
- Almerud, P. *Förskolan möter kulturen*. (Statens kulturråds skriftserie Barnkultur i praktiken, 1.) Stockholm: Statens kulturråd, 1982.
- Ambjörnsson, G. & Holm, A. (Huvudred.) *Barnteater - en klassfråga*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1970.
- Ambjörnsson, R. *Familjeporträtt. Essäer om familjen, kvinnan, barnet och kärleken i historien*. Stockholm: Gidlunds, 1978.
- Ambjörnsson, R. Sagan låter barnen hata utan skuld känslor. *Dagens Nyheter*, 1981-06-15, s. 4.
- Ariès, P. *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlunds, 1982.
- Backéus, M., Dager, M. & Lind, S. *Vad hette egentligen pjäsen vi såg?* Stockholm: Teatercentrum, 1982.
- Backlund, B. /Information lämnad i tidningsartikel./ *Kulturrådet informerar*, 1981, (2), 14.
- Bailyn, L. Mass media and children: A study of exposure habits and cognitive effects. *Psychological Monographs*, 1959, 73, 1-48.
- Barnen och kulturen*. En rapport från Barnkulturgruppen. Stockholm: Liber Förlag, 1978.
- Beard, R. M. *Piagets utvecklingspsykologi. En översikt*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1973.
- Berefelt, G. *Skönt. Om begreppet 'estetik'*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.
- Berelson, B. *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: The Free Press, 1952.
- Bergman, G. M. (Red.) *Svensk teater. Strukturförändringar och organisation 1900-1970*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1970.
- Bernstein, B. Socialklass, språk och socialisation. I: Loman, B. (Red.) *Barnspråk i klass-samhälle*. Lund: Liber, 1974. Ss. 49-64.

- Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber, 1983.
- Bettelheim, B. *Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1979.
- Braanaas, N. Utviklinger i barneteatret. Eventyret og poesien kommer tilbake. *drama*, 1979, (1-2), 1-5.
- Braanaas, N. Barnteatern i Sovjet. *entré*, 1980, 7(4), 20-25.
- Braanaas, N. & Hagnell, V. Eksisterer det en barneteatertradisjon i Norge? I: Dueland, P. & Oittinen, T. (Red.) *Børn og teater i Norden*. København: Nordisk Minister-råd, 1982. Ss. 116-134.
- Brenner, S.-O. & Hjelmqvist, E. *Språkets psykologi. Språk och tänkande i socialt samspel*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1977.
- Burgess, R. et al. *Drama and theatre: A shared role in learning*. Victoria, Australia: Education Dept., 1982.
- Bühler, C. & Bilz, J. *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München: Johann Ambrosius Barth, 1958.
- Carlsson, Bengt. Måste man alltid undervisa och förmana? *Nya Teatertidningen*, 1977, (3-4), 64-67.
- Carlsson, Bertil. *Grundläggande forskningsmetodik*. Stockholm: AWE/Gebbers, 1984.
- Carlsson, G. *Aktiv skolteater. Del 1. Föräldrars syn på skolteater*. Växjö: Högskolan, Beteendevetenskapliga institutionen, 1977. (Stencil.)
- Carlsson, G. *Decentraliserat kulturutbud. En beskrivning och utvärdering av en kampanj kring opera och balett i Kronobergs län 1978*. Växjö: Högskolan, 1979. (Stencil.)
- Coggin, P. A. *Drama and education*. London: Thames and Hudson, 1956.
- Courtney, R. Making up one's mind: Aesthetic questions about children and theatre. In: McCaslin, N. *Theatre for young audiences*. New York: Longman, 1978. Pp. 19-35.
- Dagens Nyheter*. Richardsson, G. & Rönström, T. Vad bakar riksdagen åt barnen idag? 1979-05-16, s. 4.
- Dagens Nyheter*. Kerstin Vinterheds intervju med kulturrådets ordförande Anders Clason. Biblioteken blir till 'videotek'. 1982-08-07, s. 5.
- Den lilla Rödhättan. I: Perrault, C. *Gåsmors sagor*. Stockholm: Gidlunds, 1979. Ss. 19-23.
- Diderichsen, A. *Børneteater og opsøgende teater. Har børn brug for børneteater? En redogørelse for børns vilkår og børneteaterns funktion i forhold hertil*. Bilag til betænkning 890. København: Stougaard & Jensen, 1979.
- Diderichsen, B. *Barnet som samhällsmedlem. Förutsättningarna för barnuppfostran och föräldraskap idag*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Dillberg, E. & Andersson, M. En jämförelse mellan föräldrars förväntningar och barns reaktioner på barnteaterföreställningen Medeas barn. I: Hagnell, V. (Red.) *Theatre for young people*. (Research Report, 48.) Lund: Institutet för dramaforskning, Lunds universitet, 1977. Ss. 52-99.

- Dodd, N. & Hickson, W. *Drama and theatre in education*. London: Heinemann, 1980.
- Doyle, R. Children's environmental theater. *Communicator*, 1978, 10(1), 28-34.
- Dueland, P. & Oittinen, T. (Red.) *Børn og teater i Norden*. København: Nordisk Ministerråd, 1982.
- Edander, G. *Spridda anteckningar från Svenska ASSITEJ:s vårseminarium på Nybro-paviljongen 27-28 mars 1982*. Solna: Svenska föreningen för barn- och ungdomsteater, 1982. (Stencil.)
- Edström, V. *Barnbokens form. En studie i konsten att berätta*. Göteborg: Stegeland, 1980.
- Ekholm, L., Olsson, A. & Torudd, C. *Rödluvan ljög! En bok om vargen i verkligheten*. Stockholm: Svenska Naturskyddsföreningen, 1977.
- Elkind, D. *Barn och unga i Piagets psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur, 1976.
- Elkind, D. *Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur, 1978.
- Elvgren, G. Children's theatre and the workshop experience. *Children's Theatre Review*, 1977, 26(4), 6-10.
- Eneskär, B. Undersökning av könsdifferenser i talspråket hos barn vid 4 och 6 års ålder. I: Larsson, K. (Red.) *Skola, språk och kön*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter nr 13.) Lund: Studentlitteratur, 1982. Ss. 41-75.
- Engel, P. G. & Janzon, L. *Sju decennier. Svensk teater under 1900-talet*. Lund: Forum, 1974.
- Erbe, B. Skådespelarkonstens verklighetsproblem och teaterns konventioner. I: Holm, I. *Teater 2. Tecken Språk Struktur*. Lund: Studentlitteratur, 1981. Ss. 115-128. (b)
- v. Euler, U. S. et al. Cortical and medullary adrenal activity in emotional stress. *Acta Endocrinologica*, 1959, 30, 567-573.
- Freudenthal, B. "Theatre in education". *Teater för, om och av barn*. (Forskningsrapport nr 23.) Universitetet i Trondheim: Instituttet for drama, film og teater, 1981. (Stencil.)
- Fridell, L. (Red.) *Children's theater in Sweden*. Stockholm: The Swedish Centre of the ITI, 1979.
- Fridell, L. Från julpjäser till skolteater. Några synpunkter på svensk barnteater. I: Dueland, P. & Oittinen, T. (Red.) *Børn og teater i Norden*. København: Nordisk Ministerråd, 1982. Ss. 32-46.
- From, F. *Om oplevelsen af andres adfaerd*. København: Nyt nordisk forlag, 1953.
- Fromm, E. *Det glömda språket*. Stockholm: Natur och Kultur, 1982.
- Furhammar, L. *Filmpåverkan. Socialpsykologiska uppsatser*. Stockholm: PAN/Norstedts, 1971.
- Fälldin, T. /Yttrande citerat i tidningsartikel./ *Dagens Nyheter*, 1976-11-27.
- Goldberg, M. *Children's theatre: A philosophy and a method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.

- Goodman, M. E. *Barnkulturen. Samhälle och kultur sedda med barns ögon*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1974.
- Gripe, M. *Elvis! Elvis!* Stockholm: Bonniers, 1973.
- Gästrin, J. Kritiken mot Piaget. I: Johannesson, I. (Red.) *Psykologisk uppslagsbok*. Stockholm: Natur och Kultur, 1976. Ss. 214-215.
- Hagnell, V. *Att läsa litteratur och att se teater. Upplevelser av lästexter och av dramatiska verk med likartat innehåll*. Lund: Gleerup, 1973.
- Hagnell, V. *Barnteater - Teater för, om och av barn*. Forskningsrapport nr 3. Undersökning av Schwartz' Rödluvan i Unga Teaterns uppsättning 1977 i Malmö. Universitetet i Trondheim: Instituttet for drama, film og teater, 1979. (Stencil.)
- Hagnell, V. *Barnteater. Sammanfattningsrapport från forskningsprojektet Barnteater - teater av, med och för barn*. Trondheim: Instituttet for drama, film og teater, 1981.
- Hagnell, V. *Barnteater - myter och meningar*. Malmö: Liber, 1983.
- Hallström, A., Mullaert, A. & Swedner, H. *Arbetsmaterial till metodkurs i sociologi för ett betyg*. Lund: Studentlitteratur, 1965.
- Hansen, L. Børneteatrene's æstetik. I: Langsted, J. (Red.) *Børne- og ungdomsteater. En artikelsamling*. (Aktuelle teaterproblemer, 4.) Århus: Institut for dramaturgi, 1981. Ss. 16-21.
- Hansson, G. *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonniers, 1959.
- Hess, R. D. & Shipman, V. C. Tidig erfarenhet och socialisationen av barns kognitiva utveckling. I: Loman, B. (Red.) *Barnspråk i klassamhälle*. Lund: Liber, 1974. Ss. 107-123.
- Holm, I. Studentteater 1500. I: Hoogland, C. & Kjellin, G. (Red.) *Bilder ur svensk teaterhistoria*. Stockholm: Sveriges Radios förlag, 1970. Ss. 17-40. (a)
- Holm, I. *Teater Polemik Teorier Manifest. En antologi*. Lund: Studentlitteratur, 1970. (b)
- Holm, I. *Drama på scen*. Stockholm: Liber, 1981. (a)
- Holm, I. *Teater 2. Tecken Språk Struktur*. Lund: Studentlitteratur, 1981. (b)
- Holm, I. & Jansson, U.- B. *Pjäser för skola och scen. Teaterantologi, del 2*. Malmö: Liber Läromedel, 1980.
- Holroyd, C. (Ed.) *Scottish educational review*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1981.
- Holsti, O. R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.
- Hundeide, K. *Piaget i kritisk lys*. Oslo: Cappelen, 1977.
- Hunt, T. R. Formal theatre for young children. *Children Today*, 1980, 9(1), 11-24.
- Itzin, C. Den engelska barnteatern. *entré*, 1980, 7(1), 31-35.
- Iversen, G. R. & Norpoth, H. *Analysis of variance*. (Sage University Papers. Series: Quantitative Applications in Social Sciences, 1.) London: Sage Publications, 1976.

- Jacoby, G. A. *An approach to writing bilingual plays for children*. (Paper presented at the annual meeting of the American Theatre Association.) Minneapolis, MN, 1974.
- Jansson, T. *Farlig midsommar*. Stockholm: AWE/Gebers, 1969.
- Johnsson, R. C. *The theatre student: Producing plays for children*. New York: Richards Rosen, 1971.
- Jonsson, G. & Kälvesten, A.-L. *222 stockholmspojkar*. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1964.
- Kase, J. B., Sikes, S. M. & Spielberger, C. D. Emotional reactions to frightening and neutral scenes in story theatre. *Communication Monographs*, 1978, 45(2), 181-186.
- Kerlinger, F. *Foundations of behavioral research*. (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Kjellin, G. Lekare och kyrkospelare. I: Hoogland, C. & Kjellin, G. (Red.) *Bilder ur svensk teaterhistoria*. Stockholm: Sveriges Radios förlag, 1970. Ss. 13-16.
- Klingberg, G. *Barnlitteraturforskning. En introduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.
- Kohlberg, L. Moral stages and moralization. In: Lickona, T. (Ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. Pp. 31-53.
- Kommunförbundet. *Börja med barnen. En skrift om barn- och ungdomskultur i kommunerna*. Stockholm: Kommunförbundet, 1979.
- Kongsrud, L. & Rosdahl, E. *Dramik*. Stockholm: Natur och Kultur, 1970.
- Koste, V. G. *Dramatic play: Root meaning of drama/theatre*. (Paper presented at the conference of the Children's Theatre Association of America.) New Orleans, LA, 1978.
- Kulturrådet. *Kultur i förskolan*. (Rapport från kulturrådet, 1982:5.) Stockholm: Statens kulturråd, 1982.
- Kulturutskottets betänkande. Med anledning av proposition 1978/79:100 såvitt gäller anslag till vissa kulturändamål samt proposition 1978/79:143 om barn och kultur jämte motioner. KrU 1978/79:3. Stockholm, 1979.
- Kungl. Maj:ts proposition nr 70. Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm, 1950.
- Kungl. Maj:ts proposition nr 28 år 1974. Angående den statliga kulturpolitiken. Stockholm, 1974.
- Kurkela, M. Visioner och erfarenheter av barnteater i Finland. I: Dueland, P. & Oittinen, T. (Red.) *Børn och teater i Norden*. København: Nordisk Ministerråd, 1982. Ss. 66-81.
- Lagerspetz, K. & Engblom, P. Immediate reactions to TV violence by Finnish pre-school children of different personality types. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1979, 20, 43-53.
- Langer, S. Den dramatiska illusionen. I: Holm, I. *Teater 2. Tecken Språk Struktur*. Lund: Studentlitteratur, 1981. Ss. 64-79.
- Langsted, J. *Fantasi og børneteater*. (Aktuelle teaterproblemer, 2.) Århus: Institut for dramaturgi, 1980. (a)

- Langsted, J. *Teater i lokalpolitik*. (Aktuelle teaterproblemer, 3.) Århus: Institut for drama-turgi, 1980. (Stencil.) (b)
- Langsted, J. (Red.) *Børne- og ungdomsteater. En artikelsamling*. (Aktuelle teaterproblemer, 4.) Århus: Institut for dramaturgi, 1981.
- Lehmann, E. *Myter och sagor på väg genom världen*. Stockholm: Thuletryck, 1925.
- Lilla Rödluvan. I: *Den blå sagoboken. Sagor från hela världen*. I urval och bearbetning av Andrew Lang. Uppsala: AWE/Gebbers, 1975. Ss. 70-72.
- Lysander, P. Verdens beste barneteater. Om barneteatret i Sverige. I: Dueland, P. & Oittinen, T. (Red.) *Børn og teater i Norden*. København: Nordisk Ministerråd, 1982. Ss. 47-58.
- Maccoby, E. E. & Wilson, W. C. Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, 55, 76-87.
- Marko, S. /Inlägg vid svenska ASSITEJ:s vårseminarium./ I: Edander, G. *Spridda anteckningar vid svenska ASSITEJ:s vårseminarium på Nybropaviljongen 27-28 mars 1982*. Solna: Svenska föreningen för barn- och ungdomsteater, 1982. (Stencil.)
- Maslow, A. H. *Toward a psychology of being*. (2nd ed.) New York: Van Nostrand, 1968.
- McCaslin, N. *Theatre for young audiences*. New York: Longman, 1978.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. The focused interview. *Amer. J. Sociol.*, 1946, 51, 541-557.
- Noble, G. *Children in front of the small screen*. London: Constable, 1975.
- Nordin, P. Barnteater i USA. *entré*, 1979, 6(5), 29-32.
- North, R. C., Holsti, O. R., Zaninovich, M. G. & Zinnes, D. A. *Content analysis*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1963.
- NU A 1978: 10. *Nordisk barnekulturrapport*. Stockholm: Nordiska ministerrådet, 1978.
- Osgood, C. E. The representational model and relevant research methods. In: Pool, I. de Sola. (Ed.) *Trends in content analysis*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1959. Pp. 33-88.
- Osten, S. Smärtsamma omprövningar. *Nya Teatertidningen*, 1977, (2), 34-39.
- O'Toole, J. *Theatre in education. New objectives for theatre - new techniques in education*. London: Hodder and Stoughton, 1976.
- Perrault, C. *Gåsmors sagor*. Stockholm: Gidlunds, 1979.
- Persson, C. *Aktiv skolteater. Del 3. Förberedelse och uppföljning av skolteater i Kronobergs län*. Växjö: Länsskolnämnden, 1977.
- Piaget, J. *The child's conception of the world*. New York: Harcourt, Brace, 1929.
- Piaget, J. *The growth of logical thinking*. London: Routledge and Kegan Paul, 1958.
- Piaget, J. *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerup, 1968.
- Piaget, J. *Intelligensens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur, 1971.

- Piaget, J. *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerup, 1973.
- Piaget, J. & Inhelder, B. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1969.
- Pogonat, G. Considerations in children's theatre. In: McCaslin, N. (Ed.) *Theatre for young audiences*. New York: Longman, 1978. Pp. 37-43.
- Pålsson, L., Sablatnig, P. & Teryd, I. *Saga och psykologi*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för tillämpad psykologi, 1980. (Stencil.)
- Qvarsell, B. *Utvecklingspsykologi och pedagogik*. Lund: LiberLäromedel, 1978.
- Rahmani, L. *Sovjetisk psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur, 1977.
- Ramløv, P. *Myter og folkeeventyr. Vaesen, funktion og historik*. København: Gyldendal, 1977.
- Rasmussen, L. & Varming, E. (Red.) *Børn og levende billeder*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1976.
- Regeringens proposition 1975/76:39*. Skolans inre arbete. Stockholm, 1976.
- Regeringens proposition 1978/79:143*. Om barn och kultur. Stockholm, 1979.
- Reimers, G. *Liten teaterhistoria*. Stockholm: Nordiska musikförlaget, 1969.
- Reynolds, H. T. *Analysis of nominal data*. (Sage University Papers. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, 7.) London: Sage Publications, 1982.
- Rich, J. *Interviewing children and adolescents*. London and Basingstoke: McMillan, 1968.
- Richter, D. & Merkel, J. *Saga, fantasi och social inlärning*. Vikbolandet: Sven & Inga (Wernström, Mysingevägen 3), 1980.
- Rindberg, L. *Skolan möter kulturen*. (Statens kulturråds skriftserie Barnkultur i praktiken, 4). Stockholm: Statens kulturråd, 1982.
- Rosengren, K. E. & Windahl, S. Mass media consumption as a functional alternative. In: McQuail, D. (Ed.) *Sociology of mass communications*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 166-194.
- Ross, T. *Lilla Rödluvan*. Malmö: Berghs, 1978.
- Rödluvan av Bröderna Grimm. I: *All världens vackra sagor*. Stockholm: Bonniers, 1956-58. Ss. 112-115.
- Rödluvan. Bearbetad efter Grimm, J. & W. *Rotkäppchen*. Folket i Bilds Förlag, 1970.
- Rödluvan. Efter en saga av Bröderna Grimm med bilder av Bernadette*. Hallqvist, B. G. Svensk text. Mönchaltorf and Örebro: Nord-Süd Verlag and IPC International Publishing Company, 1973.
- Rödluvan. I: von Zweigbergk, E. (Red.) *Barndomslandet, tripp, trapp, trull, del 2*. Stockholm: Bonniers, 1973. Ss. 112-115.
- Rödluvan och vargen. I: *Min nya skattkammare. Trean*. Stockholm: Natur och Kultur, 1978. Ss. 104-108.
- Schwartz, J. *Rödluvan. Sagospel*. Översättning från ryskan: Rolander, V. Bearbetning: Björkman, R. Växjö: Riksteatern, Växjöensemblen, 1980. (Pjäsmanskript, stencil.)

- Siegel, S. *Nonparametric statistics*. New York: McGraw-Hill, 1956.
- Sjöberg, L. *Upplevelse och prestation. Några utvecklingslinjer inom teoretisk psykologi*. Karlshamn: Doxa och Lennart Sjöberg, 1982.
- Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1969.
- Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del*. Stockholm: Liber/ Utbildningsförlaget, 1980.
- Socialstyrelsen. *Socialstyrelsen anser om förskolan. 1978:2*. Stockholm: Socialstyrelsen, 1978.
- Socialstyrelsen. *Arbetsplan för förskolan. Förskolans pedagogiska verksamhet - mål och inriktning*. Stockholm: Socialstyrelsen/LiberFörlag, 1981.
- Sonesson, I. *Förskolebarn och TV*. Stockholm: Esselte, 1979.
- Statens offentliga utredningar. *Förskolan, del 1*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:26. Stockholm: Socialdepartementet, 1972.
- Statens offentliga utredningar. *Förskolan, del 2*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:27. Stockholm: Socialdepartementet, 1972.
- Statens offentliga utredningar. *Ny kulturpolitik, del 1. Nuläge och förslag*. Kulturrådet. SOU 1972:66. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1972.
- Statens offentliga utredningar. *Ny kulturpolitik, del 2. Sammanfattning*. Kulturrådet. SOU 1972:67. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1972.
- Statens offentliga utredningar. *Boendeservice 7*. Betänkande avgivet av servicekommittén. SOU 1973:24. Stockholm: Inrikesdepartementet, 1973.
- Statens offentliga utredningar. Almqvist, S. & Isaksson, B. *Barnkultur*. Rapport nr 8 från Barnmiljöutredningen. SOU 1975:38. Stockholm: LiberFörlag, 1975.
- Statens kulturråd. *Kultur i förskolan*. Rapport från kulturrådet. 1982:5. Stockholm: Liber, 1983.
- Statistiska centralbyrån. *Sveriges officiella statistik. Folk- och bostadsräkningen 1980*. (Del 1. Beskrivning av råtabeller, kartor och diagram.) Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1981.
- Statistiska centralbyrån. *Meddelanden i samordningsfrågor. 1982:4. Socioekonomisk indelning (SEI)*. Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1982.
- Stockwell, J. C. & Kepke, A. N. (Eds.) Five articles about empirical research in theatre. *Empirical Research in Theatre*, 1980, 6(1), 1-53.
- Sundin, B. *Barnen och de sköna konsterna - om estetiska verksamheter i förskolan*. (Statens kulturråds skriftserie Kulturpolitisk forskning och utveckling, 3.) Stockholm: Statens kulturråd, 1982.
- Svenska Riksteatern. *Teaterpolitiskt handlingsprogram*. Antaget av Svenska Riksteaterns kongress 26-27 nov. 1976.
- Szatkowski, J. Laereren er den vigtigste person i børneteaterarbejdet. *drama*, 1979, (1-2), 12-16.

- Söderberg, R. *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: LiberLäromedel, 1979.
- Tamm, M. *Barnets tankevärld*. Stockholm: Esselte Studium Akademiförlaget, 1979.
- Teatercentrum. *Våren 1980*. Arbetsförmedlingens katalog över 59 fria teatrars produktion, 1980.
- Tjukovskij, K. *Från två till fem år. Om barns språk, dikt och fantasi*. Stockholm: Gidlunds, 1976.
- Toijer-Nilsson, Y. *Fantasins underland. Myt och idé i den fantastiska berättelsen*. Klippan: EFS förlaget, 1981.
- Turner, J. *Kognitiv utveckling. Hur barnet förnimmer, tänker och talar*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Vargen och Rödluvan. I: *Sex sagor av Bröderna Grimm*. Carlsen/if, 1972. Ss. 21-25.
- Vargen och Rödluvan. I: *Sagoserien. Bröderna Grimms Sagor*. Uddevalla: Niloe, 1975. Ss. 166-168.
- Verdier, Y. Rödluvan i muntlig tradition. Den bortglömda mormodern. *BLM Bonniers Litterära Magasin*, 1982, 51(4), 243-256.
- Vestin, M. & Pålsson, B. *Teater - skapande dramatik*. Stockholm: Brevskolan, 1973.
- Wallin, E. *SIA-reformens förutsättningar. Forskningsresultat inom centrala områden av en skolreform*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, 1980.
- Ward, W. *Drama with and for children. Children's theater*. Bulletin 1960, No 30. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1960.
- Way, B. Stretching the heart. In: McCaslin, N. (Ed.) *Theatre for young audiences*. New York: Longman, 1978. Pp. 45-63.
- Wiechel, L. *Upplevelse av dramatik*, 1963. (Stencil.)
- Wiechel, L. *Pedagogiskt drama*. Stockholm: Natur och Kultur, 1983.
- Wirmark, M. *Nuteater. Dokument från och analys av 70-talets gruppteater*. Lund: Rabén & Sjögren, 1976.
- Zaar, C. Nu spelas barnteater för fulla salonger. *Dagens Nyheter*. Veckobilagan På Stan veckan 21 november - 27 november, 1981, s. 18.
- Zajonc, R. Some effects of the 'space' serials. *Public Opinion Quarterly*, 1954, 18, 367-374.
- Ørjasaeter, T. *Med barn i teater. Et forsøk på å belyse hvordan barn i første klasse reagerer på en teaterforestilling*. Oslo: Gyldendal, 1959.
- Ösgård, I. (Red.) *Barnteater. Fyra år med Unga Klara*. Stockholm: Folmer Hansen, 1979.

BILAGOR

Högskolan i Växjö
Gunborg Carlsson
1980-09-25

TILL LÄRARE OCH FÖRSKOLEPERSONAL

som med sina barngrupper kommer att delta i undersökningen av barns teaterupplevelser i samband med sagopjäsen "RÖDLUVAN".

I undersökningen deltar förskole-, lågstadie- och mellanstadiebarn.

UNDERSÖKNINGSGRUPPER

GRUNDSKOLAN

åk 1b	klasslärare	Lena Larsson
åk 2b	"	Kerstin Muftig
åk 3b	"	Kerstin Jacobsson/Lisbeth Mörstam
åk 4c	"	Christer Dreierström
åk 5a	"	Lars Rejdnell
åk 6a	"	Lars Lindblom

FÖRSKOLAN

Romalyckans deltidsgrupp förskollärare: Barbro Lindström/
Sandra Andersson

Skeppets deltidsgrupp förskollärare: Harriet Andersson

FÖRESTÄLLNINGAR

Tisdagen den 30 september kl. 12.30 ges "RÖDLUVAN" för lågstadiet.

Måndagen den 20 oktober kl. 10.00 ges "RÖDLUVAN" för förskolan.

Måndagen den 20 oktober kl. 12.30 ges "RÖDLUVAN" för mellanstadiet.

INTERVJUER

Samtliga barn i undersökningsgrupperna kommer att intervjuas c:a en vecka efter att de sett föreställningen.

Intervjuare är Betty Rohdin, Lena Stenmalm och Gunborg Carlsson.

Kontakt kommer att tas med klassläraren angående lämplig tidpunkt för intervjuerna.

UPPFÖLJNING

Du som klasslärare/förskollärare känner ju barnen väl, och den information vi kan få från Dig är ju oerhört viktig. Det är därför mycket värdefullt att ni, som med era barngrupper deltar i undersökningen, visat er så intresserade och lovat att hjälpa till med informationsinsamlandet. Lärarobservationerna berör tre tillfällen.

1. Under teaterföreställningen
2. Omedelbart efter föreställningen
3. En period av fyra veckor framåt från teaterbesöket räknat

1. Lärarobservation under teaterföreställningen

När Du observerar Din klass/grupp under teaterföreställningen (både vad gäller klassen/gruppen som helhet och enskilda individer) lägg speciellt märke till

a. Uppmärksamheten under föreställningen

1. Var barnen på helspänn - intresserade - måttligt intresserade - ointresserade - störande för de andra barnen?
2. Var uppmärksamheten på samma nivå hela tiden?

Om uppmärksamheten växlade:

När under föreställningen var uppmärksamheten stor? När var barnen mindre intresserade?

3. Vilka uttryck tog sig uppmärksamheten?

(koncentration, kommenterade handlingen, gav uppmaningar och förslag till skådespelarna m m)

- b. *Verkade barnen speciellt roade under vissa situationer? Vilka?* (barnen skrattade, klappade händer o d)
- c. *Verkade barnen speciellt uttråkade under vissa situationer? Vilka?*
- d. *Verkade föreställningen speciellt spännande under några situationer? Vilka?*
- e. *Verkade barnen rädda vid några tillfällen? När?* (kröp intill någon vuxen, började gråta, höll för ögonen o d)

2. Lärarobservationer omedelbart efter föreställningen

Observationen gäller det helhetsintryck Du omedelbart efter föreställningen har av barnens upplevelse av föreställningen. Skriv gärna ner spontana kommentarer från barnen.

3. Lärarobservation under en period av fyra veckor från teaterbesöket räknat

Skriv ner om teaterpjäsen aktualiseras under denna tid, t ex om barnen ställer frågor om pjäsen, inleder samtal om pjäsen, ritar, målar, leker, skriver, dramatiserar m m med pjäsen som anknytning.

Notera datum, då någon tar upp Rödluvan i något sammanhang och även sammanhanget.

Notera också om Du tar upp pjäsen i undervisningen eller någon aktivitet.

Ex.

- | | |
|-------|---|
| 10/10 | Hela klassen dramatiserar Rödluvan. Lärarens förslag. |
| 15/10 | Barnen leker på skolgården att de ska befria haren ur fällan. Johan är hare, Per är björn och Liselotte är snok. |
| 1/11 | Lisa frågar när hon kommer tillbaka till skolan efter tandläkarbesök; Hur gjorde vargen egentligen när han slipade sina tänder? |

Tänk dessutom på följande:

Förbered inte sagopjäsen på något särskilt sätt i klassen innan ni ser föreställningen. Ge bara information att ni ska se teater och att det är föreställningen Rödluvan som visas. (Om barnen frågar berätta att man mest spelar pjäsen för lågstadiet, men att den också kommer att spelas på teatern som familjeföreställning).

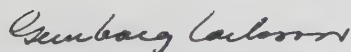
Ge inte heller någon information till föräldrarna innan intervjuerna har genomförts i Din klass. I samband med intervjuerna får barnen ett brev med hem till föräldrarna, som ger lite information om undersökningen och intervjun som deras barn varit med om.

Information till föräldrarna i förväg kan ju verka störande på undersökningsresultatet. Ta inte upp pjäsen till behandling i klassen förrän intervjuerna är slutförda. Givetvis kan Du inte låta bli att kommentera barnens direkta frågor kring pjäsen. Notera i så fall detta.

Vi kommer att hålla kontakt, dels för att ganska snart efter föreställningen få Dina synpunkter, dels för att bestämma intervjutider. TACK FÖR HJÄLPEN!

Om Du undrar över något ring mig, telefon 0470/166 93.

Växjö som ovan



Gunborg Carlsson

INTERVJUGUIDE - BARNINTERVJU

A. Spontanberättande

Be barnet berätta om teatern, som de såg i förra veckan. Ex. (namnet), den där teatern, som Du såg i förra veckan i Teleborgshallen, skulle Du vilja berätta för mig, vad Du kommer ihåg av den? (Enbart understödjande frågor, t ex "kommer Du ihåg något mer?" inte "varför?" eller följdfrågor.)

B. Följdfrågor ⁽¹⁾

1. Det var många med i pjäsen. Kan Du räkna upp en del av dom?
2. Tyckte Du att det handlade mer om någon av dom än om de andra - att någon av dom var huvudperson?
3. Vilket tyckte Du var allra roligast? Något mer?
4. Mest spännande? Vad var det som gjorde det så spännande? Något mer?
5. Var det något Du tyckte var särskilt vackert? Varför? Något mer?
6. Var det tråkigt eller långtråkigt någon gång? Varför?
7. Bilder.
(en bild i taget). Visa bilderna i denna ordning: syrsan, haren, katten, Rödluvan, mamman, björnen, snoken, räven, biet, vargen, hunden, skogvaktaren, mormor. ex. Här har jag bilder på dom. Kommer du ihåg den här? Berätta! Hurudan var syrsan? Vad gjorde den? osv.
8. Vem av dom här i pjäsen skulle Du vilja likna?
9. Om ni skulle spela den här pjäsen i skolan/förskolan, vem skulle Du vilja spela?
10. Var bodde dom alla?
På vilka olika ställen var dom i pjäsen (olika scener)?
Hur såg Du att det var skog?
Hur såg Du att dom var hos mormor?
Hur såg Du att dom var hos skogvaktaren?
Hur såg Du att dom var hos Rödluvan?
11. Hurudana var djuren mot varandra? Vilka? Hur? Hurudan var katten?
12. Hade Rödluvan några vänner? Vilka?
13. Djuren pratar och Rödluvan pratar med dom.
Tycker Du det är konstigt?
Pratar Du med djuren någon gång?
Vad är det för skillnad när Du pratar med Din fågel och när Rödluvan och djuren pratar med varandra här i sagopjäsen?
14. Hur kunde Rödluvan och mormor prata med varandra i vargens mage? Vad tyckte Du om det?
Varför?
Varför var det så här i sagan då?
15. Varför ville vargen äta upp Rödluvan?
16. Men räven då - varför ville räven att vargen skulle äta upp Rödluvan?
17. (Komma in på rädsla)
t ex Du sa att haren var rädd
eller
Hur kände djuren sej, var dom glada eller ledsna eller rädda eller...
Varför?
Varför var Rödluvan rädd?
Du då, var Du rädd någon gång? Men vad tror Du om mindre barn, eller om Du själv hade varit mindre, hade Du varit rädd då, tror Du?

⁽¹⁾ Vissa frågor, t ex 13 och 14, finns med som stimulans till berättande och redovisas inte.

18. Pratade dom i pjäsen bara med varandra när dom spelade, eller pratade dom med er som såg på?
Ropade Du någon gång till skådespelarna hur dom skulle göra?
Gjorde någon annan som satt i närheten av Dej det?
19. Var det något som man sa eller gjorde gång på gång i pjäsen?
Något mer?
20. Hur fick vargen egentligen reda på var mormor bodde?
21. Vi ska prata lite om början och slutet.
Vad ville haren egentligen i början, då han störde syrsan gång på gång? Vad tyckte du om slutet? Hur slutade den? Tyckte du att den slutade bra?
22. Hur kom det sig egentligen att dom klarade av vargen?
23. Sjöng man och spelade?
Skådespelarna var utklädda - vad tyckte Du om deras kläder?
24. Den här sagan om Rödluvan - har Du hört den förr?
Vem har berättat?
Tyckte Du att teatern var likadan som Du hade hört den förut? Vilken var roligast?
Varför?
25. Har Du berättat hemma att Du sett den här teatern?
26. Har Du sett teater förr?
I skolan?
Med mamma och pappa?
27. När jag har varit på teater är det ofta att jag efteråt tänker på något som jag inte förstod, något dom gjorde eller något dom sa. Är det något Du tyckte var konstigt, som vi inte har sagt? (nämn här om det inte kommer fram:
Det var någon som sprang med ett paraply...
Hurudan var fällan, som haren fastnade i?
Rödluvan gick med en radio i skogen...
Biet, varför var det biet, som gav vargen en spruta?)



Räven



Skogvaktaren/
Doktorn



Vargen



Hunden



Mormodern



Björnen



Biet



Syrsan



Haren



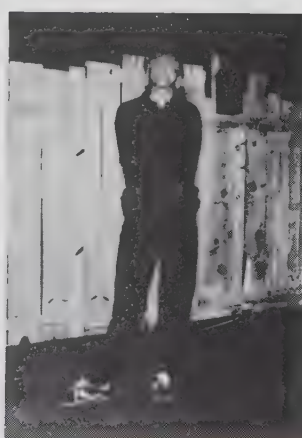
Katten



Snoken



Mamman



Rödluvan

INDIVIDUELLT ANALYSSCHEMA: SPONTANBERÄTTELSE										Bilaga 4		
I	ROLLFIGURER								Nr 275	Kön pojke	Årskurs 6	
	benämning			karaktärsdrag förekomst								
	felaktig	utan namn	annan rollnamn	yttre kar. drag	enbart nämnd	yttre skeende	inre kar. drag	och inre skeende				
	Rödluvan			X		X				VII. SKÅDESPELARNA	1. 2.	
	Mamman									VIII. ANKNYTNING TILL SAGOR	1. 2. 3.	
	Mormodern			X		X						
	Syrsan		X			X						
	Haren			X				X		IX. ANKNYTNING TILL ANNAN TEATER		
	Katten											
	Björnen			X		X				X. TAR UPP INTERVJUAREN OCH INTERVJUSITUATIO- NEN I BERÄTTANDET		
	Räven			X			X					
	Snoken			X		X						
	Vargen			X		X						
	Biet		X			X				XI. EGNA TOLKNINGAR	x	
	Skogvaktaren/ Doktorn		X					X				
	Hunden/Vargen			X		X				XII. EGNA VÄRDERINGAR		
	Fågeln									XIII. CITAT FRÅN PJÄSEN		
	Fåglar									XIV. EFTERHÄRMNINGAR OCH ONOMATOPOE- TISKA LJUD		
	Fågelungar											
	Göken									XV. GESTER OCH RÖRELSE		
Identifikation: Antal nämnda rollfigurer: 11												
II. HANDLING										XVI. BARNET SKRATTAR ÅT SITT EGET BERÄT- TANDE		
1. Situation 1. 2. 4. 5. 8. 9. 21. 24. 25. 26. 27. 28.												
2. Antal yttre 11										XVII. FRÅGOR TILL INTER- VJUAREN FÖR ATT FÅ KLARHET I NÅGON- TING ANGÅENDE FÖRE- STÄLLNINGEN		
3. Kronologisk ordning nej x ja												
III. SCENOGRAFI										1. 2. 3.	XVIII. BERÄTTAR OM EGET SKAPANDE	
IV. SÅNG OCH MUSIK										1. 2.		
V. EX. PÅ REALISTISKT IAKTTAGANDE											XIX. ANTAL ORD 382	
VI. FÖRESTÄLLNINGS- SITUATIONEN										1. 2.		

Nr 275	Kön pojke	Årskurs 6
-----------	--------------	--------------

SPONTANBERÄTTELSE

Det började med att en farbror kom in där och sa, han bara gick där och dummade sej i största allmänhet. Ja, och sen kom de in nån, hare, och han försökte varna honom med att Rödluvan skulle gå åt skogen, men han kunde inte de. Sen så började dom, han, slå efter med piskan och så. Men sen så stack dom iväg och så. Sen så fortsatte dom med, då skulle hon gå till skogen sen då, så, gick hon iväg då. Sen så förföljde dom hon, det var några, björn och snok och haren då, som gick tillsammans då sen. Och sen, sen så följde dom henne. Så var det en räv, så var det en varg, som skulle äta upp Rödluvan, påstod han. Men sen så, räven, han listade ut en massa planer och så då, för å göra så han blev härszare, sen så hjälpte han, försökte han hjälpa vargen te å äta upp henne, för då skulle han bli skjuten sen, och då så skulle räven bli härszare i skogen. Sen så gick, sen då så gick han vidare. Sen då så kom vargen och hade klätt ut sej till hund, till Rödluvan. Och sen hade hon sagt, att hon hade nyspulver innan, som hon skulle slänga på vargen, men så hade räven tagit de. Sen då så, frågade han var hans mormor, hennes mormor, bodde, och då så, ja, så gick han dit sen, och så åt han upp mormor sen. Ja, och sen låg han där och väntade tills Rödluvan kom, så åt han upp henne med. Men dom levde ju sen, så kom, sen då så var det, jag tror det var haren, som sen stack till skogsvårdaren, tror jag, och berättade de, och så. Han bara skulle titta på synen och, men sen då så, kom björnen och hade blivit stucken av en geting, sa han till björnen att mormor och Rödluvan hade blivit uppätta, så sa björnen det till skogsvårdaren. Och han blev rädd och så klädde han på sej kläder och så, och så stack han dit. Och sen så då, klippte han ut magen på vargen, när han hade hört, att dom var där inne. Och, ja, sen så tog han ut dom, och så sydde han ihop honom.

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nynirättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.

41. Norberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.
44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse systématique et méthodologique. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education: A Survey of the Literature and Three Investigations – A summary. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke (Ed.): Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. Maini, S. M.: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
57. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi till. 1981.
58. Bratt, Ingar: Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850–1905. 1982.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
60. Sages, Roger: Perceptual Determinants of Choice Behaviour. 1982.
61. Torper, Ulf: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. 1982.
62. Adler, Erella: Mother-Image Perception in Normal and Disturbed Boys. 1982.
63. Bjerstedt, Åke: Fourteen Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1982.
64. Nilsson, Alf: The Mechanisms of Defence Within a Developmental Frame of Reference. 1983.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller: Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer i skolen ud fra empiriske undersøgelser. 1983.
68. Viborg, Gardar G.: Studies in the Development of Social-Behavior Understanding. 1984.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.

Teater för barn är en förhållandevis ny företeelse. Det är i stort sett först på 1900-talet som teater presenterats med speciell inriktning på barn. Stora förändringar på barnteaterområdet har kommit under de senaste årtiondena och gällt både repertoar och presentationssätt.

Den uppsökande teaterformen har blivit dominerande då det gäller barnteater. Detta har inneburit att barn fått möjlighet att se teater inom barninstitutionernas ram, och såsom en del av arbetet på dessa institutioner. Som en naturlig följd har teaterföreställningar inriktats på speciella åldersgrupper och rubricerats som t ex förskole-, lågstadie- eller mellanstadiepjäser.

Man har diskuterat i vilken mån det är önskvärt eller nödvändigt att anpassa teaterföreställningar efter olika åldersgrupper. I denna bok redovisas en undersökning där förskole-, lågstadie- och mellanstadiebarn berättar om sina upplevelser av en speciell barnteaterpjäs, Växjöensemblens uppsättning av J. Schwartz' Rödluvan.

Hur upplever då barn teater? Undersökningen visar vad barn i olika åldersgrupper tar upp då de spontant berättar om föreställningen. Vidare redovisas hur barn i olika åldersgrupper identifierat sig med pjäsens rollfigurer, i vilken mån de fått grepp om det inre skeendet i pjäsen, hur de uppfattat pjäsens scenografi och upplevt kommunikationen mellan scen och publik.

Boken vänder sig speciellt till teaterarbetare och lärare men även till andra som är intresserade av hur barn upplever ett kulturutbud.